

Educação, Desporto e Cidadania:

A intervenção de uma mediadora socioeducativa num contexto educativo não-formal

Ana Patrícia Andrade Amaro

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação do Professor Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes

Porto, 2017

“As finais não se jogam... Ganham-se!”

José Mourinho

Resumo

Este é um relatório que descreve uma experiência de trabalho num contexto educativo não-formal, onde a atividade predominante, dirigida para crianças (a partir dos 4 anos) e adolescentes (até aos 15 anos), era a prática do futebol, a qual poderia ser complementada pela participação numa estrutura designada por «Espaço Aberto», cujas atividades foram animadas por mim, no âmbito do estágio que aí realizei.

É a reflexão sobre este estágio que justifica a redação deste relatório, onde descrevo o contexto, os princípios que orientaram a minha ação, as dimensões nucleares que a estruturaram, as vicissitudes e os desafios aí vividos, o impacto desse trabalho, bem como uma reflexão final sobre o trabalho dos mediadores socioeducativos em contextos cujos sujeitos-alvo sejam as crianças e os jovens e que envolvam relações de parceria com outros técnicos e o trabalho com as famílias e, eventualmente, as escolas.

Palavras-chave:

Educação Não-Formal - Formação para a Cidadania - Desporto e Educação - Mediação Socioeducativa

Résumé

Ceci est un rapport décrivant une expérience de travail dans un contexte éducatif non formel où l'activité prédominante s'adresse aux enfants (à partir de 4 ans) et aux adolescents (jusqu'à 15 ans), était la pratique du football, qui pourrait être complétée par la participation à une structure appelée «Espaço Aberto», dont les activités ont été animées par moi, dans le cadre du stage que j'ai fait là-bas.

C'est la réflexion sur cette étape qui justifie l'écriture de ce rapport où je décris le contexte, les principes qui ont guidé mon action, les dimensions nucléaires qui l'ont structuré, les vicissitudes et défis, l'impact de ce travail, ainsi qu'une réflexion finale sur le travail des médiateurs socio-éducatifs dans des contextes dont les sujets sont les enfants et les jeunes et qui impliquent des relations de partenariat avec d'autres techniciens et le travail avec les familles et éventuellement les écoles.

Mots-clé:

Education non formelle - Formation à la citoyenneté - Sports et éducation - Médiation Socio-Éducative

Abstract

This is a report that describes a work experience in a non-formal educational context where the predominant activity, directed at children (from 4 years) and adolescents (up to 15 years), was the practice of football, which could be complemented by the participation in a structure called 'Open Space', whose activities were animated by me, in the framework of the internship I did there.

It is the reflection about this stage that justifies the writing of this report where I describe the context, the principles that guided my action, the nuclear dimensions that structured it, the challenges, the impact of that work and a final reflection on the work of socio-educational mediators in contexts directed to work with children and young people, that also involve relations of partnership with other technicians and the work with families and, eventually, schools.

Key words:

Non-formal Education - Training for Citizenship - Sports and Education - Socio-Educational Mediation

*Aos meus pais, porque, cliché ou não, sem eles,
nada disto seria possível.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Professor Rui Trindade, meu orientador, pela paciência em aturar-me, pelas longas tutorias em que começávamos a falar sobre o meu trabalho e acabávamos a falar no nosso Porto!

A todos os meus amigos que se fazem presentes, por estarem lá sempre que eu precisei, por me apoiarem quando desmoralizei e por acreditarem que eu era capaz. Gosto muito de vocês!

A todos os meus “pequeninos” da Dragon Force Custóias, os seus encarregados de educação, e todos os profissionais que dela fazem parte, que tornaram este estágio uma das melhores experiências da minha vida. Levo-vos a todos no coração!

Agradeço, também, à minha orientadora na instituição, Daniela Freitas, por toda a ajuda, preocupação, boa *vibe*, sempre tão característica.

Aos meus quatro avós, Manuel, Helena, José Manuel e Carolina, por todos os ensinamentos e “gritos” de incentivo nestes vinte e três anos de vida, ensinando-me a ser uma melhor pessoa e a olhar a vida com outros olhos.

Às minhas tias, Conceição e Patrícia, por estarem sempre lá quando preciso, por fazerem sempre bem o seu papel de segundas mães e me apoiarem, mesmo quando precisavam que alguém também as apoiasse.

Aos meus padrinhos, Sílvia e Ricardo, por me elevarem ao patamar de “filha” e nunca se esquecerem de mim, dando-me sempre a atenção e apoio que preciso, mesmo quando o momento não é o mais oportuno.

Ao Eduardo, Ricardo e Carolina, por serem tal qual “estrela-guia” e iluminarem sempre o meu caminho!

À Catarina, por ser a “prima-irmã” que qualquer um deseja ter, por ouvir os meus desabafos e por estar do meu lado.

Ao meu bisavô Zé, por, onde quer que esteja, me proteger e olhar por mim, todos os dias!

E, finalmente, ao Rúben, por me apoiar incondicionalmente, pela paciência para me aturar e por ser o homem da minha vida!

Índice de Siglas

DFC – Dragon Force Custóias

DF – Dragon Force

EA – Espaço Aberto

FCP – Futebol Clube do Porto

Índice de Anexos

(Os Anexos podem ser vistos em formato de CD)

Anexo 1 – Plano Anual de Ações Educativas

Anexo 2 – Liga da Cidadania

Anexo 3 – Liga de Apostas

Anexo 4 – Caldos de Dragão

4.1 – Versão Dragon Force

4.2 – Versão de Natal

Anexo 5 – Glórias de Dragão

Anexo 6 – Cartazes das Taças Temáticas

Anexo 7 – “A Gestão do Meu Tempo”: Página 25, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 8 – Texto sobre o K

Anexo 9 – Capa da Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 10 – “Identificação”: Página 4, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 11 – “Grelha Mensal”: Páginas 27 e 28, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 12 – “Grelha Mensal”: Páginas 29 e 30, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 13 – “Grelha de Testes E/Ou Trabalhos”: Página 31, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 14 – “Reflexão sobre os teus percursos”: Páginas 46 e 47, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 15 – “Contrato Dragon Force”: Página 8, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 16 – Regras das Modalidade: Páginas 10 a 18, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 17 – “Espaço Aberto”: Página 23, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 18 – “Como deves estudar de forma eficiente”: Página 24, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 19 – “Informação para os diretores de turma”: Página 26, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 20 – “Informação de Psicologia”: Páginas 53 a 56, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 21 – “Direitos e Deveres dos Alunos na Escola Dragon Force”: Páginas 78 e 79, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 22 – “Direitos e Deveres dos Encarregados de Educação”: Páginas 80 e 81, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 23 – Informação Nutricional: Páginas 62 a 67, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 24 – Atividades: Páginas 9, 19, 20 e 21, Caderneta do Aluno Dragon Force

Anexo 25 – Plano Semanal

Anexo 26 – Relatório Semanal

Anexo 27 – Registo de Presenças

Índice

I – Introdução	12
II - Reflexão Teórica	16
1 – Introdução.....	16
2 - Desporto e educação	18
3 - Mediação e empoderamento	27
III - Descrição do contexto, da natureza do trabalho e das atividades desenvolvidas	35
IV - Atividades: reflexão do impacto entre os jovens.....	40
1 – Introdução.....	40
2 – Atividades paraescolares	40
3 – Atividades educativas autónomas	41
V - As crianças e os adolescentes como interlocutores	48
VI - Relações interpessoais	52
1 – A relação com os jovens	52
2 – A relação com os encarregados de educação	55
3 – A relação com os treinadores	59
4 – A relação com os outros profissionais Dragon Force	61
5 – Conclusão	62
VII - Dispositivos de mediação.....	64
1 - A Caderneta do Aluno Dragon Force	64
2 - Os Planos Semanais	69
3 - Os Relatório Semanais.....	70
VIII - Análise do modelo pedagógico do Espaço Aberto na Dragon Force Custóias	72
1 - Responsabilidades da mediadora socioeducativa.....	73
2 - O trabalho em rede	74
3 – Conclusão	76
IX - Reflexão sobre o papel do mediador	77
X - Conclusão: Balanço de uma experiência.....	89
Referências bibliográficas.....	94

I – Introdução

Este relatório é um documento através do qual se descreve e reflete sobre o estágio que realizei na «Dragon Force Custóias», com o objetivo de obter o grau de Mestre em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Neste trabalho farei uma apresentação das atividades que realizei durante o referido estágio que, como já o afirmei, ocorreu na instituição «Dragon Force Custóias» (DFC), um contexto educativo não-formal, dado que, apesar de ter ao seu serviço pessoal especializado, “ (...) uma organização, sistematização sequencial das atividades, disciplina, regulamentos e leis, órgãos superiores” (Bruno, 2014: 13), não deixa de ser um contexto que se define como um espaço onde são “ (...) as experiências pessoais e sociais, bem como as vivências significativas e mobilizadoras” (Cosme & Trindade, 2007: 23) que caracterizam as atividades que aí se desenvolvem. Em confronto com os contextos educativos formais, nomeadamente as escolas, não há opções curriculares prévias ainda que haja objetivos e regras de funcionamento (idem). Do mesmo modo que se distinguem esses contextos, quer pela margem de manobra dos educadores, quer pela contingência dos planos de trabalho, quer pelo estatuto e finalidades da avaliação (idem).

Sendo necessário reconhecer a heterogeneidade dos contextos de educação não-formal, pode considerar-se que a DFC se enquadra no domínio das Atividades de Tempos Livres, onde se desenvolvem “ (...) programas extraescolares que providenciam mais oportunidades e suportes para o desenvolvimento juvenil, para além daqueles que os estudantes recebem durante o dia na escola...”¹ (Kahne *et al*, 2001 in Furtado, 2010: 45), os quais se encontram relacionados com o trabalho de educação desportiva que tem lugar naquela instituição, vinculada ao Futebol Clube do Porto. De um modo geral, pode considera-se que aquilo que se pretende é desenvolver-se iniciativas que possam ter “ (...) efeitos multiplicadores em diversas esferas da vida social: na educação para a cidadania, na integração social, nos percursos educativos formais” (Hortas & Campos, 2014: 1).

Na DFC, a intervenção que protagonizei teve em conta três factos: (i) os objetivos do projeto que me cabia animar e desenvolver; (ii) a necessidade de responder à

¹ “after-school programs that provide more opportunities and supports for youth development then students receive during the school day”

articulação que se estabelecia, na instituição, entre a participação nos jogos de futebol e o aproveitamento escolar das crianças e (iii) a minha integração numa equipa técnica já constituída. Dito isto, a minha integração na DFC implicava que teria de me apropriar da cultura de um contexto no qual eu era uma recém-chegada, responder às expectativas que a instituição depositava em mim e incluir-me numa equipa técnica, percebendo quais eram os seus projetos, métodos de trabalho, preocupações, dificuldades, para, posteriormente, passar a intervir no trabalho realizado pela mesma.

Num breve balanço da experiência de estágio que usufruí na DFC, posso considerar que me deparei com a necessidade de refletir sobre os contextos educativos que não são a Escola e os seus objetivos. Podendo constituir contextos muito promissores, uma vez que se está a apostar numa nova forma de educar as crianças e os jovens sujeita a outros propósitos e a outras metodologias, podem constituir, igualmente, um problema, sobretudo se continuarem reféns da lógica do modelo de educação escolar.

Para além da reflexão sobre a educação não-formal, acabei por ter de me confrontar com o impacto educativo da formação desportiva, a qual não poderá ficar circunscrita. Mas a verdade é que a prática desportiva não é, somente, um meio para exercitar o corpo. O desporto também pode passar, para quem o pratica, de uma oportunidade de desenvolver valores e atitudes, a nível pessoal, social, cultural, podendo contribuir, assim, para a construção do indivíduo enquanto ser humano e cidadão. Esta é uma problemática bastante importante nas sociedades contemporâneas, dado que o desporto, hoje em dia, faz parte da vida dos indivíduos, seja através de atividades que promovem a prática desportiva através, por exemplo, da natação, do bailado, das modalidades coletivas, seja mesmo quando entramos para a escola primária e temos aulas de Educação Física.

No que concerne à experiência que o estágio me proporcionou posso afirmar que, diariamente, me deparei com ocorrências positivas e negativas, de natureza diversa, tendo concluído que, em todas essas ocorrências, a família assumiu, sempre, um papel fundamental, a começar pelas razões que conduziram essas mesmas famílias a tomar a decisão de proporcionar aos filhos uma educação desportiva. O modo como as famílias acompanham os filhos neste domínio também me parece ser um fator a considerar quando se avalia o impacto do desporto na formação das crianças.

Finalmente, importa refletir sobre as perceções que as crianças constroem acerca das suas práticas desportivas, em contextos exteriores ao da instituição escolar, de forma

a compreender outros modos de entender como estas poderão afetar o impacto formativo das mesmas.

Este tema surgiu muito naturalmente, uma vez que optei por, durante o mestrado, me dedicar ao estudo e investigação da prática desportiva como algo preponderante na vida das crianças e jovens, promovendo o seu desenvolvimento não só a nível corporal, como psicológico, cognitivo, comportamental, social, cultural. Numa atualidade repleta de crianças e jovens sedentários, “presos” a um computador, uma televisão e/ou uma consola, julgo ser importante estudar as vantagens que a prática desportiva traz para estes indivíduos e para a sua educação/formação.

Finalmente, o facto de ter estado já em contacto com uma instituição desportiva que visa o desenvolvimento pluridisciplinar das crianças e jovens que lhes são confiados, explica porque me interessava, também, investigar esta temática e compreender as suas potencialidades formativas.

Neste trabalho, começarei por fazer uma reflexão teórica que permita configurar o tema que sustenta o meu estágio. É nesta parte do relatório que me debruçarei sobre as possibilidades das crianças e dos jovens se construírem como cidadãos responsáveis, cultos e capacitados para agir no mundo, através das oportunidades formativas que uma instituição como a DFC lhes poderá proporcionar.

Após a reflexão teórica, noutro capítulo, designado por ***Descrição do Contexto, da Natureza do Trabalho e das Atividades Desenvolvidas***, farei uma apresentação do contexto em que desenvolvi o meu estágio (DF e DFC) e da respetiva história que os envolve, assim como do porquê do meu trabalho e das atividades que realizei; a seguir, falarei um pouco das atividades que lá realizei globalmente, num ponto a que chamei ***Atividades: Reflexão do Impacto Entre os Jovens***, dando a conhecer como estas foram recebidas pelos jovens jogadores. Depois, num novo capítulo em que dou a conhecer um pouco da minha conceção de criança e jovem e que designei de ***As Crianças e os Adolescentes como Interlocutores***, falo um pouco destas fases da vida do ser humano, algo imperativo de conhecer, já que o meu trabalho foi realizado, essencialmente com jovens; mais tarde, falarei um pouco das relações que estabeleci com os diferentes atores sociais que fazem parte do contexto onde estive a intervir, num ponto que designei de ***Relações Interpessoais***; no ponto seguinte, ***Dispositivos de mediação***, descrevo o que foram estes mecanismos de mediação que justificaram o meu papel de mediadora socioeducativa durante estes nove meses de estágio. Depois, outro capítulo intitulado:

Análise do Modelo Pedagógico do Espaço Aberto da Dragon Force Custóias, no qual falarei das minhas funções enquanto mediadora socioeducativa e do trabalho em rede desenvolvido em conjunto com os outros profissionais DF, com os jovens e com os encarregados de educação. A seguir, faço uma ***Reflexão sobre o papel do mediador***, na qual descrevo o que é, a meu ver, um mediador socioeducativo e quais são as suas funções, confrontando com as perspetivas de outros autores. Finalizarei com um ***Balanço da Experiência***, em jeito de ***Conclusão***, no qual faço um resumo da experiência, de aprendizagens e dou a conhecer a necessidade dos mediadores socioeducativos nas instituições educativas.

II - Reflexão Teórica

1 – Introdução

Quando Bernard Charlot (2000) afirma que “ (...) nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender...” (Charlot, 2000: 53) não faz mais do que corroborar a ideia de que a obrigação de aprender se relaciona com a necessidade de cada pessoa se construir como um ser humano através de um “triplo processo de «hominização» (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) ” (idem, ibidem).

É neste sentido que se pode considerar que, a todo o momento, os seres humanos, nomeadamente as crianças e os jovens, se encontram a viver, de forma mais ou menos explícita, desafios educativos de natureza diversa, ao ponto de ser possível estabelecer três categorias educativas maiores: aquelas que se relacionam com a educação formal, as que têm a ver com a educação não-formal e as que podem ser vistas como experiências vinculadas à educação informal.

A educação formal, que a Escola tão bem tipifica, é o tipo de educação que, segundo Trindade e Cosme (2010) se caracteriza por promover a socialização cultural de crianças, jovens e adultos, através da definição prévia das opções curriculares, de estratégias pedagógicas intencionalmente pensadas para se concretizar um tal projeto educacional, da valorização da certificação das aprendizagens realizadas e da existência de profissionais especializados para realizar um tal trabalho que compete ao Estado legitimar.

De igual modo, recorreremos aos mesmos autores (Cosme & Trindade, 2007) para identificar o que se entende por educação não-formal, a qual é caracterizada por ambos, em função dos seguintes pressupostos:

- Os espaços de educação não-formal conferem prioridade à criação de ambientes educativos e de projetos que permitam às crianças vivenciar experiências tão significativas quanto formativas;

- Estes projetos não visam promover aprendizagens, definidas previamente como necessárias. A haver aprendizagens, nestes projetos, estas são contingentes e subordinadas à própria dinâmica dos projetos que se desenvolvem;
- A finalidade dos projetos nos contextos educativos não-formais encontra na formação pessoal e social das crianças, o seu principal objetivo, não subordinando, contudo, este objetivo, tal como acontece nas escolas, à apropriação do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que se encontra culturalmente validado e que é entendido como necessário para a vida das pessoas nas sociedades contemporâneas (Trindade & Cosme, 2010).

Como se constata, não se define educação não-formal por oposição à educação formal, já que não é inevitável que esta última tenha de se desenvolver, inevitavelmente, em função do paradigma da instrução (idem), sendo caracterizada, por isso, como um tipo de educação castradora e culturalmente pouco desafiante. Se esta possibilidade é um facto, não é um facto ser esta a única possibilidade que resta aos espaços de educação formal. De igual modo, podem pensar-se em atividades complementares ou em colaborações entre os diferentes contextos, sem que estes deixem de ser o que são ou que tenham de atraiçoar os seus objetivos. O que podemos considerar é que ambos os tipos de contextos definem-se pelas suas intenções formativas, mesmo que estas possam não ser definidas em função do mesmo quadro de referências. De igual modo são contextos interessados na socialização cultural dos seus educandos, ainda que a partir de tipos de constrangimentos distintos.

Finalmente, a educação informal é o tipo de educação que se afirma pela sua natureza eminentemente experiencial que tem a ver com as experiências diárias e quotidianas através das quais respondemos aos desafios da vida e que se constroem através de dinâmicas relacionais que, não tendo intenções deliberadamente educativas, assumem um potencial educativo que não poderemos menosprezar. Segundo Coombs, citado por Pain (1990) “ (...) [e]m geral, a educação informal não é organizada, nem sistematizada, nem sequer, muitas vezes, intencional, mas constitui até ao presente a

maior fatia da aprendizagem total durante a vida de uma pessoa – mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas” (Coombs in Pain, 1990: 126).

Neste relatório será no cenário de um espaço de educação não-formal que irei construir a minha reflexão. Não pretendo desprezar a importância da Escola como espaço de socialização cultural, mas não podemos continuar a refletir sobre educação a partir do modelo de educação escolar como modelo hegemónico. Há outros espaços e outros tempos educativos que poderão assumir um valor formativo incalculável, nomeadamente aqueles que têm a ver com a realização de atividades desportivas, os quais são, na maior parte das vezes, valorizados, apenas, como opção de luta contra o sedentarismo. Trata-se de uma visão muito circunscrita destes espaços, tendo em conta as potencialidades educativas dos mesmos quer devido às vivências relacionais que aí têm lugar quer devido às experiências culturais e cívicas que aí se podem viver, para além do peso educativo que pode ter a dimensão lúdica do jogo e dos desafios que este pressupõe.

Neste sentido, começarei por abordar as atividades desportivas como atividades educativas, para, posteriormente, me debruçar sobre uma reflexão acerca da mediação como atividade empoderadora, tendo em conta o trabalho que desenvolvi num contexto dedicado à educação desportiva de crianças e adolescentes.

2 - Desporto e educação

De acordo com a proposta que atrás foi formulada, o desporto não é um fim, em si mesmo, mas, apenas, uma oportunidade que pode permitir responder a alguns desafios educativos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens (Gonçalves, 1994), mesmo que se tenha de reconhecer que nem sempre isso acontece (Buñuel, 2005). Há um conjunto de riscos a considerar, tal como o faz Buñuel (idem) quando afirma que o facto de o desporto ser “ (...) uma zona de interesse político e ideológico devido ao enorme impacto que produz nas massas” (p. 32), pode ser um entrave para tornar-se um objeto educativo, dado a possibilidade de gerar situações de competitividade narcísica, conflitualidade inútil e servir de modelo existencial, passível de gerar práticas comportamentais socialmente alienadas. Basta olhar para os ambientes de algumas competições desportivas que envolvem crianças e adolescentes para se compreender o que pretendemos afirmar quando nos referimos aos riscos educativos das

práticas desportivas, nomeadamente a valorização da vitória a qualquer preço e as condutas antidesportivas subsequentes, para além das práticas de discriminação negativa no seio das equipas e dos estereótipos culturais que tais práticas fomentam.

Outro fator a ter em conta, neste âmbito, é o mercantilismo que envolve o desporto, desde os contratos milionários de compra e venda de certos jogadores, cuja mensagem subliminar é, em termos educacionais, extremamente relevante, até à comercialização massiva de produtos relativos a uma equipa (idem) que constitui expressão do lado mais cruel de uma sociedade de consumo.

Se estes são aspetos que merecem ser equacionados para se refletir sobre a dimensão educativa do desporto, importa, mesmo assim, compreender a importância da atividade desportiva na vida das sociedades contemporâneas seja como fenómeno de massas seja como prática relacionada com as atividades para uma vida saudável, para além de ser necessário compreender, como já o referimos, as suas potencialidades educativas. Aprender e ser capaz de “ (...) cooperar com um colega em busca de eficácia, respeitar as regras e os juízes que as fazem cumprir e competir com os adversários, cumprindo o regulamento” (idem: 34) terá que ser visto como um objetivo social mais amplo. Daí que Gutiérrez, citado por Buñuel (idem), reconheça que não encontra razão alguma para que o desporto “ (...) não possa utilizar-se com fins educativos” (idem: 34), uma vez que permite a apropriação de valores indispensáveis para a vida em sociedade, nomeadamente, e entre outros, a cooperação, o trabalho em equipa, a responsabilidade social, a convivência, o companheirismo ou o desejo de justiça social. Se estes são valores sociais, o mesmo autor aponta para a possibilidade de, através das práticas desportivas, se desenvolverem, igualmente, valores pessoais como a criatividade, a autodisciplina, a perseverança ou a imparcialidade (idem).

Em suma, e como afirma Buñuel (idem), um “jogo desportivo pode ser, por exemplo, um excelente meio de educação para transferir atitudes positivas e necessárias para desenvolvermo-nos socialmente” (p. 43).

O mesmo autor acredita e defende que a prática desportiva desenvolve os indivíduos de forma cognitiva, afetiva, social e motora, considerando que

“ (...) muitos benefícios morais e sociais que se conseguem com o desporto dependem de como se joga, por isso, o fator-chave que pode unir ambas as tendências é o desportivismo e o jogo

limpo, acima do resultado, os quais são essenciais para manter a integridade do sistema desportivo” (p. 44).

Ao seguir estas tendências, amplia-se a possibilidade da atividade desportiva poder ser considerada como uma atividade educativa. O jogo limpo, ou *fair play*, é neste sentido um valor essencial a preservar no âmbito de projetos de educação desportiva que se queiram assumir como projetos com peso e valor educativos. De Antón (1990) vai de encontro a este pensamento quando afirma que “ (...) o desporto leva implícita a prática do jogo limpo, já que os regulamentos estão focados no choque respeitoso frente a um adversário ou a si mesmo” (idem: 44).

Julgo, no entanto, que a família exerce um papel muito relevante nesta luta de fazer entender que a prática desportiva pode ser um objeto educativo. Esta deve, desde logo, ter ciente que colocar os seus educandos numa instituição desportiva não deve ser apenas pelo simples objetivo de o exercitar, mas sim de lhe oferecer novos meios para se construir enquanto indivíduo. Gomes (cit. in Bento & Marques, 1993) declara que

“A criança é muito sensível e fortemente influenciada pelas atitudes daqueles que lhe são mais significativos; os familiares e o treinador; suas atitudes e aspirações, consciente ou inconscientemente transmitidas, são motivos de empenho ou de abandono da actividade.” (s/ página).

Infelizmente, os encarregados de educação, nestas competições dos mais novos, “(...) nem sempre têm uma atitude que ajude os desportistas a usufruir de uma experiência que seja educativa” (Buñuel, 2005: 32), uma vez que, por exemplo, dão mais importância aos resultados dos jogos do que aos ensinamentos que os seus educandos podem retirar do seu envolvimento em atividades desportivas (Cruz y otros, 1996 in Buñuel, 2005).

Neste processo de decisão, através do usufruto da prática desportiva, os professores e/ou treinadores têm um papel fulcral, uma vez que a

“ (...) atividade pedagógica e o desenvolvimento da competência pedagógica exigem sempre o emprego, a aplicação de conhecimentos de diversas áreas e domínios. São sempre requeridas a escolha, a combinação, a sistematização e a estruturação adequada às exigências da atividade, conhecimento

de tipo diverso e de diferentes disciplinas.” (Matos cit. in Bento & Marques, 1993: s/ página).

Ou seja, estes profissionais terão uma imensa responsabilidade educativa pelo o modo como organizam o treino, se relacionam com os seus atletas, analisam o seu desempenho ou o da sua equipa, para além de definirem os objetivos e os compromissos das atividades que dinamizam.

Para além disso, há uma dimensão na atividade desportiva que pode constituir uma das suas principais potencialidades, as experiências de cooperação que podem constituir oportunidades de aprendizagem substantivas, já que, no caso, do desporto, não estamos perante uma experiência periférica como, por vezes, ocorre nas escolas, através de trabalhos de grupo, dos grupos de apoio às aprendizagens individuais, das situações pontuais de intercâmbio ou dos torneios (Cosme & Trindade, 2013), mas perante uma problemática formativa nuclear e incontornável.

Para quem vive em sociedades marcadas pelo individualismo próprio do que Bauman (2001) designa por modernidade líquida e em contextos, como as escolas, que se encontram organizadas em função de ambientes de trabalho competitivos (Cosme & Trindade, 2013), as atividades educativas na área do desporto podem servir de contraponto a esse tipo de experiências pessoais e sociais, sobretudo se a experiência das crianças e dos adolescentes se configurar em função do modelo das comunidades de aprendizagem, tal como Meirieu (2002) o define. Ou seja, como um modelo onde a vida em grupo se define em função de um conjunto de pressupostos (Cosme & Trindade, 2013) que implicam que:

- a. a cooperação deixe de ser vista como uma atividade ocasional, transitando-se de uma visão circunscrita para uma visão abrangente das atividades cooperativas;
- b. treinador/monitor e atletas providenciem os apoios adequados e os comentários a quem deles necessita, gerindo-se as tarefas a propor e as condições da sua realização tendo em conta as possibilidades de cada um, os recursos disponíveis e os desafios que estes deverão enfrentar;
- c. cada um contribua, à medidas das suas possibilidades, para que os outros possam aprender e fazer.

O que é interessante na abordagem proposta por Cosme e Trindade (idem) é que estes autores relacionam a aprendizagem cooperativa com a aprendizagem significativa, a qual se identifica com “ (...) uma conceção de aprendizagem que valoriza o aluno como um produtor de sentidos, o que supõe, então, que este, no momento em que aprende, se possa transformar enquanto pessoa e, concomitantemente, apropriar-se do mundo que o rodeia.” (p. 14). Isto é, defende-se, por esta via, que a possibilidade de alguém aprender não pressupõe nenhum tipo de autossuficiência cultural mas das oportunidades, dos recursos e das redes de interlocução onde cada um se situa e das quais poderá beneficiar (idem). Se é verdade que o treinador perde centralidade, isso não significa que se demita do seu papel. Na perspetiva de Antonelli y Salvini (1978 cit. in Buñuel, 2005), o treinador deve adotar três papéis: o próprio papel de técnico ou treinador, o papel de organizador ou de animador e o papel de líder, os quais são importantes para um bom desempenho do profissional, no que concerne a esta obrigação de fazer com que os jovens desportistas apreendam valores educativos durante a sua prática desportiva. Ele é responsável pela necessidade de

“ (...) todos os movimentos realizados em aula (...) [serem] portadores de um sentido para o aluno. Esse sentido não envolve somente a direção do movimento em relação a um objetivo externo (por exemplo, «arremessar em um determinado alvo»), mas também os componentes subjetivos (como aspirações, temores, emoções de alegria, sentimentos de amizade, hostilidade, etc.) ” (Gonçalves, 1994: 149).

Se o treinador ocupa um lugar estrategicamente decisivo, importa ter em conta outros atores sociais que fazem parte da vida e do percurso das crianças e dos jovens, nomeadamente os seus encarregados de educação.

Almeida (2005) afirma que a “ (...) família constitui, sem dúvida, um poderoso e persistente agente de construção e de erosão...” (Almeida, 2005: 590) das crianças e dos jovens. Esta tende a influenciar as suas atitudes, valores, conhecimentos e escolhas, tendo em conta que “ (...) o modo como a criança ou jovem atleta se relaciona com os pais, o modo como foi educado, as lembranças, os acontecimentos, os factos que marcaram a sua vida, tudo isto pode exercer influência direta sobre o jovem e o seu modo de agir, até no desporto e na competição.” (Silva, 2012: 46).

É, de facto, relevante falar do papel dos encarregados de educação na vida dos jovens atletas, pois a verdade é que as “ (...) expectativas dos pais «influenciam o desempenho atual do jovem e a forma como este se dedica a atividades específicas e se esforça na atividade realizada».” (ibidem). Isto é, através de palavras, atitudes ou gestos, os encarregados de educação exprimem expectativas que poderão não corresponder nada mais do que a desejos sem fundamentos, as quais tanto poderão depreciar as possibilidades das crianças e dos adolescentes como hipervalorizá-las ou defraudá-las.

Este é um problema, ou um desafio, frequentemente presente nas instituições desportivas e que é fonte de conflitualidade entre as partes, nomeadamente entre treinadores e famílias, a qual pode afetar, sob múltiplos aspetos a vida e a educação das crianças. É importante perceber que

“ (...) adultos educadores que interferem diretamente neste processo: encarregados/as de educação, professores/as e treinadores, (entre muitos outros), são englobados na viagem formativa pois nenhuma ação de um profissional de ciências sociais e humanas e, em particular, de ciências da educação faria sentido sem esta construção e reinterpretação de redes de sentido para cada interveniente e para cada grupo enquanto tal.” (idem: 46-47).

Ou seja, o trabalho feito por cada adulto que pertence a esta microcomunidade nunca pode e/ou deve ser dissociado do trabalho dos outros atores, uma vez que, nestes espaços educativos, é preponderante estabelecer um método de trabalho em rede que esteja ao serviço do desenvolvimento e da educação das crianças e dos jovens.

Como afirma Baptista (2005), “A diferença, o sentido e o valor do modo (...) de aprender passa muito pela presença pessoal, física, humana, daquele que ensina. O saber que nos é trazido por outra pessoa traz a imprescindível marca do humano.” (p. 62). Isto é, vamos aprendendo a ser humanos uns com os outros, de outra forma não era possível; se não, vejamos o caso da personagem *Tarzan*, no filme homónimo: antes de se conectar com outros humanos, ele só sabia viver de forma selvagem, como havia aprendido a vida inteira, no seu crescimento entre os gorilas. Só após conhecer e lidar com outros humanos é que conseguiu agir como tal. Connosco é, exatamente, o mesmo. Vamos aprendendo a ser humanos com quem lidamos, tenham as pessoas que nos são mais próximas mais ou menos humanidade, tornando-nos mais ou menos humanos, conforme o que nos vão

passando. Aqui, a educação entra “ (...) enquanto prática intersubjetiva intencionalmente direcionada para a promoção da humanidade em cada homem.” (idem, 59). De facto, é “ (...) necessário nascer para se ser humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos *contagiam* a sua humanidade a propósito... e com a nossa cumplicidade.” (Savater, 1997: 30).

É por isto que estas relações com os diversos agentes educativos são tão importantes, tendo em conta a potencial influência que exercem na construção da pessoa em que cada um se vai tornar, ajudando as crianças, tanto quanto possível, a fazer as suas próprias escolhas. Não se defende que os agentes educativos assumam as mesmas narrativas e os mesmos discursos, mas, somente, que, apesar das tensões e conflitos que possam existir, não sabotem o trabalho educativo uns dos outros. É por isso que

“ (...) a aprendizagem por meio da comunicação com os semelhantes e da transmissão deliberada de critérios, técnicas, valores e recordações é um processo necessário à aquisição da plena estatura humana. Não basta nascer para se ser homem: é também necessário aprender” (idem, 45).

É por este motivo que os agentes educativos que fazem parte da vida de cada atleta devem comunicar entre si.

É neste âmbito que o papel do mediador socioeducativo pode assumir alguma importância estratégica, partindo-se do pressuposto que a “ (...) a mediação é muito mais do que uma técnica alternativa de resolução de conflitos, constituindo uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social.” (Silva *et al*, 2010: 120), estando presente em diversos contextos, e assumida por diferentes tipos de profissionais, mesmo que se tenha de reconhecer a ambiguidade e os equívocos de algumas das suas práticas.

Numa ação educativa, “ (...) o papel do mediador é o de acionar redes de interação e comunicação, proporcionar as pontes, as *passerelles*, que promovam a aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar-se.” (Freire, 2006 cit. in Silva *et al.*, 2010: 121), aqueles que não conseguem entender-se e que não conseguem chegar a um consenso. A verdade é que, ao mediador, exige-se “ (...) uma polivalência de funções, que permita a melhoria do acesso aos recursos humanos e materiais, o apoio

e articulação com outros profissionais e a criação de redes comunitárias.” (idem, ibidem), as tais redes de trabalho que mencionei anteriormente.

Ora, nos dias de hoje, as

“ (...) diferenças de opiniões, interesses, necessidades, objetivos que nos caracterizam e a natureza das interações sociais tornam inevitável a emergência de perspectivas distintas, desacordos, incompatibilidades e conflitos que podem converter-se em comportamentos desajustados socialmente e em experiências desestruturantes a nível pessoal.” (Silva, 2011: 255),

Assim se explica que, frequentemente, haja condutas inadequadas que obrigam a intervenções capazes de encontrar as respostas mais adequadas.

É sobre estas respostas que importa refletir, nomeadamente aquelas em que se pede ao mediador que assuma responsabilidades por intervir em situações que lhe são estranhas. Veja-se, por exemplo, como na DFC se pretende intervir sobre os comportamentos dos atletas que se portam de forma inadequada nas escolas, como se as escolas ou até os próprios encarregados de educação nada tivessem a ver com os problemas que, assim, acabam por ser atribuídos, exclusivamente, às crianças e aos adolescentes. Trata-se de um tipo de intervenção que, além do mais, parece reduzir as respostas a intervenções sujeitas a uma estrita intervenção de natureza curativa com o propósito de restabelecer uma ordem que, por outro lado, não se interpela quanto aos seus fundamentos e opções. E o problema começa aqui quando entidades que deveriam contribuir para a resolução do problema não só são parte deste problema, como, sobretudo, recusam ou, pelo menos, não aceitam uma tal possibilidade. Deste modo, a margem de manobra do mediador circunscreve-se até porque o poder que lhe é conferido depende, em larga medida, da boa vontade dos restantes atores em presença. O que fazer?

Não há uma resposta prévia para esta questão, podendo definir-se, quando muito, um campo de possibilidades, a primeira das quais se define em função da aceitação que o problema se encontra, apenas, localizado na criança ou no adolescente, o qual deve ser educado, por via do diálogo e das penalizações, a modificar a sua conduta. Como defendemos atrás, o maior problema desta perspetiva tem a ver com o facto de não permitir alargar o campo da intervenção. A segunda possibilidade passa por desvalorizar os problemas que ocorrem em contextos estranhos à DFC e aos seus atores, onde só as

ocorrências que têm lugar nestes contextos são consideradas como ocorrências validadas para serem objeto de intervenção. O inconveniente desta solução passa por poder contribuir para fechar os atletas no seu projeto desportivo que não poderá servir de pretexto para se desinvestir no projeto escolar. Pode afirmar-se que ambas as possibilidades são os pólos que balizaram a minha ação de mediação, a qual me obrigou, bastantes vezes, a transitar da procura das respostas desejáveis para a procura das respostas possíveis.

No projeto em que estive envolvida, uma das funções que assumia passava pela intermediação entre as crianças e os adolescentes, os treinadores, os encarregados de educação e as escolas. Fosse pelo meu estatuto na DFC, fosse pelo tempo que tinha para desenvolver um projeto a intervenção que protagonizei teve como principal alvo as crianças e os adolescentes. No que diz respeito ao trabalho junto das famílias, pretendia-se que estes tivessem um papel ativo na vida dos seus educandos, que participassem das reuniões, que assistissem aos treinos, mas que soubessem, acima de tudo, qual era o seu papel naquele meio, já que, apesar de serem os encarregados de educação, deviam saber se manter à margem das decisões dos treinadores, o que, devo dizer, era algo bastante presente entre os encarregados de educação da DFC, os quais, diversas vezes, me confessaram que, por muita vontade que tivessem em intervir em certas situações, ali, quem mais ordenava eram os treinadores e que, algum comentário era, apenas, feito em *off*, fora dos olhares dos miúdos, de forma a evitar possíveis hostilidades ou, se fosse algo para dizer aos jovens, faziam-no no caminho para casa. O meu trabalho com as famílias passava por eu ser uma intermediária entre elas e os treinadores, por exemplo, ajudá-las quando necessitavam que a DF interviesse em algum problema dos miúdos, falando com eles, fazendo-os refletir. Enfim, era um trabalho muito na base da comunicação entre os diferentes intervenientes deste trabalho em rede.

Será na parte referente à análise e reflexão sobre o meu trabalho que irei aprofundar esta problemática e discutir as possibilidades de desenvolver um projeto onde o EA se assuma como uma espaço de cidadania, isto é como um espaço de empoderamento pessoal e social das crianças e dos jovens que nele são acolhidos.

Neste momento, o que farei é configurar o quadro teórico que permita servir de referência a essa reflexão, de modo a identificar, posteriormente, as potencialidades e as vulnerabilidades do trabalho que realizei, bem como os desafios e os obstáculos que tive de enfrentar.

3 - Mediação e empoderamento

A reflexão que pretendo empreender não poderá ser dissociada do estágio que realizei na DFC, onde se esperava que:

- a. fosse a ponte entre os diversos meios intervenientes na vida daqueles jovens jogadores;
- b. fizesse um acompanhamento ativo, diário e atento sobre os miúdos, tomando conhecimento sobre o seu desempenho escolar, situação familiar e/ou qualquer outro meio em que eles estivessem envolvidos;
- c. os apoiasse em qualquer dificuldade por que passassem, facultando-lhes técnicas para serem capazes de resolverem os seus próprios problemas;
- d. estivesse sempre em contacto com as outras entidades pertencentes à vida dos jovens, de forma a, juntos, criarmos um equilíbrio e um ambiente harmonioso para que o jovem se sentisse bem “na sua pele”;
- e. realizasse um trabalho mais burocrático, que informava o Departamento Pedagógico da DF sobre todos os assuntos que se iam passando na DFC, de forma a eles intervirem, sempre que, assim, fosse necessário.

É de acordo com estas tarefas que me interessa refletir sobre o processo de intervenção educativa em que estive envolvida, já que a assunção de um papel neste âmbito poderia assumir diversos formatos num contexto que assumia que as atividades desportivas deveriam afirmar-se como atividades educativas.

Assumir-me, neste contexto, como mediadora significa, apenas e num primeiro momento, que me pretendia afirmar como alguém que se encontrava interessada em contribuir para o empoderamento pessoal e social dos jovens, no sentido de contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades de comunicação, de assumir responsabilidades na relação com as tarefas e na interação com os outros, de aprender a tomar decisões de forma mais autónoma e de contribuir para um tipo de atividade desportiva mais ampla e esclarecida. Em segundo lugar, significava que o teria de fazer sem impor àquelas crianças e àqueles adolescentes os meus pontos de vista e a minha visão do mundo, não fazendo por eles o que só a eles competia fazer mas não os deixando, também, ao abandono (Trindade & Cosme, 2010), já que só esta atitude é que seria uma

atitude congruente com os objetivos atrás enunciados. Em terceiro lugar, afirmar-me como mediadora significava que me encontrava num contexto educativo que, apesar do vínculo que mantinha com a Escola, não era nem pretendia ser escola, não estando sujeito, por exemplo e pelo menos, aos seus constrangimentos organizacionais e curriculares.

De forma a tentar explicitar o meu papel como mediadora, tendo em conta que esta é uma designação que caracteriza uma atitude educativa mais do que uma função, recorro à reflexão que Isabel Menezes (1993) produziu, a propósito de projetos interessados no desenvolvimento pessoal e social, sobre o tipo de estratégias educativas que, correspondendo a diferentes racionalidades formativas, permitem contribuir para o esclarecimento do problema atrás enunciado.

Para Menezes (idem), os projetos interessados na promoção do desenvolvimento pessoal e social podem ser categorizados em função de dois eixos: o das estratégias e o dos sistemas. Ao nível das estratégias, a autora identifica as “estratégias informativo-instrutivas” (p. 324) e as “estratégias de exploração reconstrutiva” (p. 325), enquanto ao nível dos sistemas, Menezes (idem) considera que as intervenções, utilizando estas estratégias, podem ocorrer ao nível dos sistemas pessoais transpessoais, o que permite identificar um conjunto distinto de modelos de intervenção que a autora identifica e equaciona.

Neste caso, o propósito de configurar a noção de mediadora, conduz-nos a valorizar, sobretudo, a reflexão de I. Menezes sobre as estratégias, mais do que sobre os sistemas e sobre os modelos. Assim, pode considerar-se que as estratégias informativo-instrutivas se caracterizam, do ponto de vista dos seus objetivos, por impor quadros de referência acerca de valores e comportamentos que respeitem os critérios daqueles que detêm o poder (idem). Trata-se de impor a «boa racionalidade» que os educandos desconhecem, para que estes possam aprender a pensar, a comportar-se ou a lidar com os sentimentos de forma considerada correta.

Ao contrário, as estratégias de exploração reconstrutiva entendem os indivíduos como seres que assumem um papel ativo no processo de construção de significados, a partir de experiências de vida relevantes e significativas e da reflexão sobre estas vivências. Neste caso, o objetivo é contribuir para tornar os indivíduos mais capazes de assumir esse papel de intérpretes do mundo e de refletir sobre o mesmo, enquanto condições necessárias a uma ação pessoal e socialmente mais qualificada (idem).

É a partir deste quadro conceitual que definimos o papel de mediadora como um papel cuja referência é a racionalidade educativa subjacente ao que I. Menezes (idem) designa por estratégias de exploração reconstrutiva. É uma opção que se enquadra na definição de contexto educativo não-formal que atrás propus, no momento em que, mais do que aprender, o que se visa proporcionar é um conjunto de vivências pessoais e sociais significativas que possam ter um carácter empoderador para aqueles que as experienciam.

Sendo verdade que nem sempre se estabelece uma relação harmoniosa entre o referencial teórico proposto e a intervenção educativa propriamente dita, importa referir que são as estratégias de exploração reconstrutiva que constituem, do ponto de vista dos seus fundamentos, o modelo que permite contribuir para a configuração do papel de mediadora, entendido aqui como uma opção e um estilo educativo. São essas estratégias que permitem que a participação das crianças e dos adolescentes e, subsequentemente, a afirmação da lógica do cuidado como atitude educativa estruturante, por parte da mediadora, se afirmem e concretizem como condições que se materializam a partir do modo como se codefinem no quotidiano.

A participação das crianças e dos adolescentes, como condição de um contexto de educação não-formal que visa promover o empoderamento dessas crianças e desses adolescentes, não pode captada, apenas, em função do reconhecimento de um direito político. Direito este que não podendo ser menosprezado, sobretudo quando se discute o que deve ser uma educação congruente com os princípios e os valores que norteiam uma sociedade que se afirma como democrática, é, sobretudo, um fundamento que sustenta a possibilidade de pensarmos o papel das crianças e dos adolescentes ou o papel dos animadores a partir de uma outra perspetiva.

É esta perspetiva que merece ser objeto de alguma atenção já que corresponde a entender o ato educativo a partir da recusa das lógicas deficitárias com que se encaram os chamados educandos. Retomando o debate que Meirieu (2002) estabelece com a perspetiva educacional proposta por Arendt sobre se se educa alguém para vir a ser, como defende a segunda, ou se se educa alguém, como defende o primeiro, que já é mas que necessita de ser educado para decidir o que pode ser, poderemos afirmar que é esta abordagem aquela que pode ser considerada uma abordagem empoderadora. Mais do que defender a autossuficiência cultural de quem quer que seja, o que se recusa é que, em nome da educação, se justifique a domesticação como estilo educativo. Daí que seja necessário que as crianças se confrontem com outras perspetivas, com outros modos de

ver e de pensar para que não fiquem reféns de si próprias e das condições da sua vida, ainda que um tal confronto/encontro se faça por via de um processo de interlocução que não despreze ou anule aquilo que essas crianças são ou sabem, mesmo que deva contribuir para que estas possam romper com aquilo que, num dado momento, são ou sabem.

É de acordo com estes pressupostos que se pode reenquadrar a problemática da participação, o que, como se depreende do que atrás se afirmou, é condição do diálogo ou do confronto a estabelecer com o que se encontra já estabelecido e legitimado. A criança ou o adolescente é um participante no processo de educação que lhe diz respeito porque se não o for, o ato educativo daí resultante, não é um ato empoderador.

A participação, neste sentido, exprime o reconhecimento experiencial e epistemológico dos sujeitos que aprendem que, para o fazerem, necessitam de fazer parte, sentir-se parte, tomar parte e ter uma quota-parte na vida dos grupos onde vivem (Oñate & Peso, 2014). Fazer parte significa, apenas, que todas as aprendizagens são pessoais mas que ninguém aprende sozinho (Cosme & Trindade, 2013). Sentir-se parte é um sentimento que é imprescindível para que alguém se sinta capaz de participar e seja incentivado a participar (Oñate & Peso, 2014). Tomar parte tem a ver com a “ (...) possibilidade de ter uma função dentro de um grupo ou comunidade de forma duradoura e com um certo grau de responsabilidade e compromisso” (idem: 47). Ter uma quota-parte supõe, finalmente, “ (...) um desempenho direto no âmbito de uma gama de ações possíveis, constantes e coerentes que consubstanciam uma responsabilidade na vida do grupo” (idem: 48).

De acordo com estes pressupostos constata-se que o ato de participar estimula o ato de aprender, sendo, em última análise, condição imprescindível para que ocorram aprendizagens tão substantivas quanto significativas porque os indivíduos lhes atribuem um sentido e porque são aprendizagens contextualizadas, decorrentes das experiências reais dos sujeitos no mundo e da reflexão que estes produzem sobre as mesmas.

É de acordo com tais pressupostos que tem que se discutir o papel do educador, definido como um papel de mediador. Neste caso, tem que se discutir se ser mediador é alguém que se limita a criar as condições para que as crianças e os adolescentes percorram um caminho educativo que é o seu ou se o mediador é alguém com uma intencionalidade educativa que irá afetar não só o seu trabalho como organizador de ambientes educativos mas também as atividades que aí propõe, bem como os recursos e os instrumentos que se relacionam com tais atividades. A primeira versão do papel do mediador é aquela que

parece não entender que a autonomia dos educandos para decidir é algo que não decorre obrigatoriamente da ausência dos educadores, como se uma tal ausência garantisse, só por si, essa mesma autonomia. A segunda versão que tem a vantagem de, face à primeira, assumir que, nos contextos educativos não-formais, há intenções educativas prévias mesmo que não haja programas curriculares, obriga a abordar o papel do mediador de forma mais complexa e adequada à vida em instituições que possuem uma história, bem como objetivos sociais, culturais e institucionais. Nesta situação não é a ausência dos mediadores que se discute mas o modo como se afirma a sua presença, discutindo-se, por isso, a sua solicitude educativa que se encontra balizada quer pelas suas intenções educativas quer pela necessidade de contribuir para o empoderamento das crianças e dos adolescentes.

É Alain Renaut (2004) um dos autores que aborda a problemática da solicitude do adulto e a sua relação com a formação das crianças. Por um lado, Renaut afirma a necessidade da presença dos adultos como agentes educativos, tendo em conta que “ (...) as crianças não têm capacidade jurídica de decisão autónoma, necessitam de proteção e têm responsabilidade social, em parte depositada em quem exerce o poder paternal” (idem, p. 20). Por outro, e tal como já o defendemos atrás, não são essas condições que poderão, só por si, legitimar a definição do ato educativo como uma espécie de catequese cultural, em nome das alegadas vulnerabilidades das crianças. Perante esta tensão através da qual se acaba por discutir que tipo de presença um educador poderá assumir, é, provavelmente, a definição do educar como um cuidar (Baptista, 2005) que pode constituir uma resposta para a questão colocada, em função da qual se pretende contribuir para a definição do ato educativo como um ato de mediação empoderadora.

Segundo Isabel Baptista, que define o ato educativo em função de uma ética da responsabilidade e da proximidade (idem), uma relação educativa configura-se, sempre, como uma relação assimétrica, ainda que isso não signifique que tenha de ser uma relação de submissão. Na perspetiva de Baptista (1998), uma tal assimetria decorre, antes, do reconhecimento que o educador assume que tem uma responsabilidade educativa distinta dos educandos, o que não lhe permite, apoiar o trabalho que realiza na ignorância e na incapacidade desses educandos. Assim, propõe que os educadores se assumam como um defensor dos direitos daqueles e não como polícias dos seus deveres (idem). A sua função, neste sentido, não passa por prescrever caminhos, atitudes e respostas mas por contribuir para que estes se tornem capazes de encontrar esses caminhos, essas atitudes e essas

respostas. Ou seja, a assimetria é a condição que nos garante que o educando não é um ser autossuficiente e que necessita, por isso, de ser interpelado e de aprender a compreender as experiências promovidas por outros, necessitando, também, dos saberes que os outros foram construindo, os quais lhes garantam a possibilidade de se construir e afirmar como pessoa (Trindade, 2012).

Entender a atividade de um educador como uma atividade de mediação é definir tal atividade em função dos pressupostos acabados de enunciar, o que a transforma numa experiência de hospitalidade, tal como I. Baptista (2005) o defende, inspirada em Levinas. Isto é, recebemos o outro, oferecemos-lhe o que de melhor possuímos mas esse outro continua a ser o outro, um visitante que acabará por seguir o seu próprio caminho. O que é desafiante nesta situação educativa é que o diálogo ocupa aqui um lugar estratégico, já que retira educadores e educandos da zona de conforto que as respostas prévias a perguntas que os primeiros propõem ou impõem, para se definir, antes, como um exercício contingente, paradoxal e complexo, marcado por dilemas diversos que não pressupõem soluções infalíveis, já que obrigam a reconhecer o outro e as suas circunstâncias como condição educativa inegociável.

É, de acordo com tais pressupostos, que a mediação educativa, tal como a temos vindo a formular se define como um empreendimento ético (Trindade, 2012). Isto é como um empreendimento onde se reconhece que nos cenários educativos se afirma uma tensão nuclear entre as normas e os saberes constituídos e as singularidades dos sujeitos em presença. Não se recusando as normas e os saberes constituídos, não se lhes atribui, contudo, o estatuto de fatores educativos indiscutíveis, o que significa que poderão ser objetos de interpelação, caso isso se justifique.

Em suma, a definição de educação como um empreendimento ético combate esse formato de aprendizagem que é o do paradigma da instrução, o qual se caracteriza como sendo “ (...) um ato equivalente a uma operação de formatação, já que se parte do princípio que a função maior da educação é preparar as gerações mais jovens para uma vida futura, segundo os padrões e os valores daquele que educa.” (Trindade, 2009: 61). Trata-se de uma recusa que tem inevitáveis implicações nas relações de poder em função das quais se estrutura o ato educativo, já que a palavra deixa de estar confinada aos educadores que, entre outras coisas, trabalham para que os educandos possam usufruir de um tal direito. Neste caso, também estes devem ter o poder de falar, de dar a sua opinião, o direito de serem ouvidos no âmbito de uma comunidade que, por sua vez, define e

redefine, sempre que necessário, as possibilidades do uso da palavra e das ações a desenvolver.

O que parece paradoxal é que mais do que abdicar do seu poder, os educadores conferem visibilidade ao poder que possuem, definindo os limites do mesmo e permitindo, assim, regular o seu exercício, o que contribui tanto para impedir o nepotismo e a arbitrariedade dos professores, como para delimitar o poder dos educandos (Trindade, 2009). É que, como reflete Postic, o exercício da autoridade tanto pode conduzir os professores «a poder abusar da sua posição para monopolizar o poder» (Postic, 1984, p.181) como, pelo contrário, pode constituir um instrumento decisivo na construção de “ (...) «uma dialética de forças para transformar a estrutura do poder. Neste último caso, ele não se substitui aos alunos, oferece-lhes a ocasião de ser, de comunicar, de escolher, de agir, de se confrontarem entre si e com ele» (idem).” (idem: 101).

De acordo com esta leitura, defende-se que o poder do mediador é condição do empoderamento dos ditos educandos, o qual passa por desafiá-los a olhar o mundo de outra forma, a experimentar outros tipos de relações interpessoais, a transcender-se e a contribuir para que os outros se transcendam, a interpelar e a ser interpelado, a assumir-se, assim, como cidadãos, já que é “ (...) quando a liberdade é interpelada e o mundo proposto que emerge a consciência ética” (Baptista, 1998: 51).

Em conclusão, não é por via de uma presença discreta que o educador se afirma como mediador. É, antes, a presença que não impede os ditos educandos a serem que melhor caracteriza um tal posicionamento educativo. Posicionamento este que, na minha opinião, é o que melhor se adequa ao trabalho educativo em contextos educativos não-formais, tendo em conta que a finalidade maior destes contextos

“ (...) consiste em abrir janela de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos, bem como das relações sociais que este estabelece. Neste sentido capacita-os para se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Aqui os objetivos não são dados previamente, constroem-se na interação, gerando um processo educativo, voltado para e a partir dos interesses e necessidades de quem participa. A educação não formal não é organizada por níveis, idades ou conteúdos e pode atuar sobre aspetos subjetivos de um grupo (cultura

política, laços de pertença, identidade coletiva, processos de cidadania coletiva e pública do grupo).” (Bruno, 2014: 13-14).

Como se constata é o foco nos educandos, nas suas experiências e vivências que justifica a afirmação do educador como um mediador, tendo em conta que é no domínio da gestão das relações e da comunicação entre os atores que se joga o sucesso das intervenções nos contextos educativos não-formais, como é o caso da instituição em que estagiei.

Trata-se de uma instituição que visa promover a educação desportiva de crianças e adolescentes de forma mais ampla e mais ambiciosa. Ainda que seja necessário discutir algumas das suas propostas e atividades que, por vezes, obrigam a refletir se se cumprem, sempre, os pressupostos que permitem identificar um contexto educativo não-formal, há que reconhecer que é este campo educativo que melhor caracteriza a «Dragon Force de Custóias».

III - Descrição do contexto, da natureza do trabalho e das atividades desenvolvidas

O meu estágio profissional, no âmbito da realização do Mestrado em Ciências da Educação, ocorreu no seio de uma instituição que me apaixonou, que me emociona e que me motiva: o Futebol Clube do Porto (FCP). Um clube que iniciou a sua atividade em setembro de 1893, fundado por António Nicolau d'Almeida, comerciante de Vinho do Porto, na sequência de um convite que foi feito, nesse tempo, ao FC Lisbonense para a realização de um jogo de futebol. Foi a partir deste acontecimento que o «Foot-ball Club do Porto» nasceu, congregando cidadãos portuenses e a comunidade inglesa fixada na cidade (FC Porto, 2014).

Hoje, o FCP é um dos clubes portugueses de maior sucesso, sendo reconhecido como um clube de referência, em termos mundiais, constituindo até o clube nacional com mais títulos internacionais (idem). Ainda que seja o futebol a sua modalidade mais emblemática, o FCP é um clube desportivamente eclético, na medida em que, atualmente, se podem identificar as seguintes secções: andebol, atletismo, basquetebol, bilhar, boxe, ciclismo, desportos motorizados, hóquei em patins e natação, para além da relevante secção de desporto adaptado.

Foi em 2008 que, no FCP, se iniciou um novo projeto, a Dragon Force, o qual foi criado como meio de formação desportiva de crianças/jovens entre os 4 e os 15 anos, de ambos os sexos, que, a partir de 2012, deixa de ficar confinado ao futebol e se alarga ao basquetebol, ao hóquei em patins e ao andebol. Foi neste espaço que estagiei. Um espaço que, para além de objetivos desportivos, assume propósitos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos adolescentes que acolhe.

Numa breve apresentação do projeto «Dragon Force» (DF) pode considerar-se que o projeto se encontra disseminado pelo país (Porto, Aveiro, Braga, Lisboa, Madeira, Bragança e Algarve) existindo três escolas de futebol de formação, no estrangeiro, situadas em Valência (Espanha), Bogotá (Colômbia) e Toronto (Canadá) (idem). O projeto inclui ainda os *group clinics*, os quais têm como principal objetivo “ (...) desenvolver as capacidades técnicas e táticas dos jogadores, bem como ajudá-los a ter mais e melhores soluções nas diferentes situações de jogo. Os Dragon Force *Group Clinics* contribuem para formar jogadores mais criativos e completos...” (FC Porto, 2014:

s/ página), os campos de férias e as jornadas de *roadshow*, que visam ampliar a marca FCP e o conceito Dragon Force pelo país.

A DF, enquanto escola de formação desportiva, tem como população-alvo principal os atletas, os seus familiares e, eventualmente, outros agentes desportivos. É de acordo com tais objetivos que a DF se encontra organizada em diferentes departamentos que se articulam entre si, num trabalho em rede, que visa concretizar esses objetivos. No caso do seu Departamento Pedagógico, o trabalho dirige-se para as crianças e encarregados de educação, o que obriga, também, a uma ligação com as escolas.

O meu estágio decorreu na escola de futebol Dragon Force de Custóias (DFC), localizada nas instalações do estádio do Custóias Futebol Clube, na união de freguesias de Custóias, Guifões e Leça do Balio e começou no início do mês de outubro de 2016.

A estrutura técnica da DFC é constituída por 12 treinadores, sendo que um deles assume também funções de coordenador técnico e outro a função de treinador de guarda-redes. Para além do departamento técnico, a estrutura DFC conta, ainda, com mais quatro departamentos transversais, tendo na sua constituição um psicólogo estagiário, uma mediadora socioeducativa estagiária, uma nutricionista estagiária, um fisioterapeuta e, ainda, um responsável operacional que trata das questões burocráticas.

A DFC conta, atualmente, com cerca de 190 atletas divididos por 5 escalões. O escalão da Iniciação com 3 turmas, o escalão Básico com 4 turmas, o escalão Intermédio com 4 turmas, o escalão Avançado com 3 turmas e o escalão Expert com 3 turmas. Para além disso, fazem parte da DFC as equipas de competição (de Sub7, Sub9, Sub10A, Sub10B, Sub11, Sub12, Sub13 e Sub15).

Os departamentos de Psicologia, Pedagógico e de Nutrição atuam de forma multidisciplinar e apoiam-se entre si, de forma a dar resposta apropriada aos diferentes problemas que emergem nas diversas frentes integrantes de uma escola de formação desportiva (alunos, treinadores e encarregados de educação), havendo, assim, uma rede de apoio e cooperação entre cada departamento e partilha de informação das diversas áreas, para que as suas intervenções sejam o mais corretas e completas possível.

O Departamento Pedagógico tem como objetivo primordial contribuir para a formação dos seus atletas através de projetos e atividades educativas que visam desenvolver competências sociais, as quais podem ser essenciais para o quotidiano dos

jovens. As principais funções deste departamento são o acompanhamento escolar dos atletas da DF, o desenvolvimento de estratégias de estudo e gestão do tempo de estudo, o apoio na resolução de conflitos, o desenvolvimento de estratégias educativas de sensibilização para a cidadania, a oferta de momentos de diversão e de lazer que sejam significativos mas que, ao mesmo tempo, sejam enriquecedores para as crianças e os adolescentes. Como já foi referido, também, o Departamento Pedagógico cria ligação entre os vários contextos de vida do aluno, como são a escola, a sua casa e a DF, através da adoção de um conjunto de estratégias e de dispositivos sobre os quais irei refletir neste relatório. Para já, importa referir, apenas, que as atividades do Departamento Pedagógico têm lugar no “Espaço Aberto”, uma estrutura que foi implementada em todas as escolas DF e onde são realizadas todas as atividades que são da responsabilidade do departamento. No caso da DFC, e para além das atividades específicas do Departamento Pedagógico, realizei alguns trabalhos e tive bastantes contatos com o Departamento de Psicologia, o qual assumia, como objetivo fundamental, o desenvolvimento das capacidades psicológicas dos atletas, não só a nível desportivo, mas também pessoal, social e escolar.

Em suma, foi neste contexto que realizei o meu estágio, assumindo o papel de mediadora socioeducativa, o que pode ser considerado como um papel que “ (...) assume a relevância da intervenção educativa na formação para os valores e para as atitudes, com ênfase na aprendizagem cooperativa, em que se valoriza o aprender a ser e a viver em comum de forma responsável, um dos pilares da educação do século XXI...” (Silva, 2011: 257). Isto é, a minha função passava, em larga medida, por promover a formação de seres humanos mais capazes, a partir das oportunidades educativas que a DFC suscitava e da importância que a mesma assumia para muitas daquelas crianças e jovens.

Importava-me, acima de tudo, participar na construção humana daquelas crianças e adolescentes, de forma a contribuir para que estes

“ (...) percebam e respeitem o valor de cada ser humano e que os mesmos adotem um compromisso humanizador, mediante os seus atos e as suas atitudes para com os outros (...) Trata-se, aqui, de verificar até que ponto essa aprendizagem deve estar formalizada ou se as situações pedagógicas e/ou acontecimentos diários (...) podem ser utilizados numa aprendizagem não formal dos direitos

humanos, ajudando o aluno a compreender o valor do ser humano em circunstâncias de diversa índole, promovendo, através da convivência, a aceção de que todos temos aspirações comuns de humanização.” (Silva & Aguiar, 2009: 47).

Muitas vezes me senti como uma mãe para cada um deles, ensinando-lhes coisas tão simples como apertar um atacador ou suscitando participações tão complexas como aquelas que conduziram a discutir a mutilação de crianças e jovens.

Apesar da importância que na DF se atribui ao rendimento escolar das crianças e dos adolescentes e ao seu comportamento em casa e na escola, pode dizer-se que a DFC se define como um espaço de educação não-formal, competindo-me, por isso:

- a. planear e dinamizar atividades educativas ajustadas à planificação anual, isto é, que fossem congruentes com as temáticas estabelecidas anualmente, pelo Departamento Pedagógico da DF;
- b. apoiar as crianças e os jovens a desenvolver métodos e horários de estudo, de forma a que aprendessem a gerir melhor o seu tempo;
- c. supervisionar as cadernetas DF, as quais serviam de meio de comunicação entre a instituição DF, a escola e a família;
- d. produzir relatórios semanais com todas as informações necessárias sobre a semana em questão, de forma detalhada, para que a coordenação tomasse conhecimento dos pontos fortes e das lacunas da DFC;
- e. construir gráficos semanais relativos ao número de atletas de cada equipa de competição que compareceu na supervisão semanal das cadernetas e enviá-los para todos os treinadores para que tomassem conhecimento e chamassem a atenção dos seus jogadores quando a lista de comparências fosse reduzida;
- f. realizar pequenas reuniões com as equipas sobre a importância das cadernetas DF, sobre os seus comportamentos ou sobre outros assuntos;
- g. realizar reuniões com os encarregados de educação ou com diretores de turma.

De um modo geral, face ao conjunto de atividades enunciado, pode considerar-se que a minha intervenção pode ser subdividida em quatro partes: as atividades educativas

propriamente ditas relacionadas com o plano de trabalho da DF, as atividades relacionadas com o apoio ao estudo, as reuniões e as tarefas de monitorização. Será nos próximos capítulos que irei apresentar e refletir sobre as mesmas.

IV - Atividades: reflexão do impacto entre os jovens

1 – Introdução

As atividades que planeei e, conseqüentemente, pus em prática na DFC foram um dos desafios mais exigentes do meu estágio, pelo facto das crianças e dos adolescentes, chegarem, praticamente, em cima da hora do treino, preferirem ficar a ver outros treinos ou, até, a recrear-se com uma bola. O EA necessitava de adquirir uma outra importância para os atletas, o que implicava por repensar o modo de operacionalizar as atividades que aí tinham lugar, mais do que propor outras atividades e projetos. É que a DFC possuía um Plano Anual de Ações Educativas (**Anexo 1**), no qual estão descritos os princípios pedagógicos e o tipo de ações educativas que se espera que se realizem neste espaço.

Perante um tal plano, sabia-se que, por um lado, os Espaços Abertos, nos diferentes pólos da «Dragon Force», correspondem a um modelo de intervenção educativa institucionalmente configurado e que as atividades que aí têm lugar podem ser definidas em função do paradigma da educação não-formal, o qual, neste caso, se afirmava quer por via da organização de atividades paraescolares, porque sendo independentes das atividades escolares acabavam por manter com estas uma relação de proximidade e as atividades educacionalmente autónomas que tinham a ver, apenas, com o projeto formativo mais global do «Dragon Force». De um modo geral, as crianças e os adolescentes permaneciam no EA, cada um, sensivelmente, duas vezes por semana, cerca de 10 a 30 minutos em cada visita, por vezes, mais, quando se entusiasmavam com qualquer jogo, chegando, até, alguns treinadores a terem de os vir chamar para o treino.

É de forma a identificar e a refletir sobre tais atividades que irei utilizar, como títulos de subcapítulos, as designações acabadas de enunciar, com o objetivo de descrever o estágio de nove meses que realizei no EA da DFC.

2 – Atividades paraescolares

Relativamente às atividades realizadas em conjunto com a instituição escolar, devo dizer que nenhuma delas seria de cariz lúdico, já que a única forma de atividade entre ambas as instituições era através de troca de informações pela Caderneta do Aluno

Dragon Force ou pela Caderneta Escolar, por telefone, quando a situação assim o exigia, sempre buscando um clima de comunicação para o bem do jovem em questão.

Todavia, foram poucas as vezes em que houve, efetivamente, um contacto com a escola, pois isto só acontecia em situações limite, situações conflito respetivas a certos miúdos.

No geral, a troca de informações baseava-se no preenchimento dos quadros de desempenho dos jovens na Caderneta do Aluno Dragon Force, onde os professores avaliam de zero a cinco diversos aspetos do dia-a-dia dos jovens na escola e do qual falarei mais tarde no capítulo *Dispositivos de Mediação*.

3 – Atividades educativas autónomas

No âmbito desta categoria de atividades, incluo: (i) o projeto “Liga da Cidadania» (**Anexo 2**); (ii) o projeto Liga das Apostas» (**Anexo 3**); (iii) o projeto «Mundo do Desposto»; (iv) o projeto «Dragonbook; (v) o projeto «Caldos do Dragão» e (vi) as atividades mensais que se desenvolviam em função de temáticas relacionadas com o mês em que nos encontrávamos.

O projeto “Liga da Cidadania” (**Anexo 2**), o qual tem como *slogan* “Vem jogar o campeonato da tua formação!” consiste no projeto base de todas as atividades DF, onde, para cada mês, é definida uma temática, que dará o mote para o desenvolvimento e construção de atividades que estejam relacionadas com esse tema. É como que uma definição do que se vai fazer no ano inteiro.

O projeto “Liga de Apostas” (**Anexo 3**) foi um projeto que ocorreu entre Outubro de 2016 e Junho de 2017 e tratou-se de um dos projetos mais bem-sucedidos do EA. Pedia-se que os jovens fizessem uma aposta sobre os resultados da equipa A do FCP, tendo de justificar as razões das apostas que faziam, nomeadamente as probabilidades das apostas estarem corretas, o que implicava ser capaz de refletir sobre as opções do treinador quer do ponto de vista tático quer do ponto de vista do escalonamento da equipa.

Foi das iniciativas que mais agradaram aos utentes do EA quer porque se envolveram numa atividade que os motivava e suscitava a discussão com os outros sobre um tema que a todos dizia respeito e numa iniciativa onde puderam ser protagonistas de

corpo inteiro. Por outro lado, tratou-se de uma iniciativa que acabou por envolver os pais e até os treinadores, com os quais discutiam as opções tomadas.

Sendo um projeto que pretendia suscitar momentos de ludicidade, acabou por ter um impacto muito positivo na vida do grupo, como catalisador de sociabilidades e até no desenvolvimento pessoal de cada um, pelas razões atrás enunciadas

O projeto “O Mundo do Desporto” implicava que as crianças e os adolescentes se tivessem de confrontar com três questões:

- O que esperas que o futebol te proporcione?
- Achas que o desporto vai estar presente na tua vida para sempre?

De que forma?

- O que significa, para ti, a Dragon Force?.

O que descobri foi que, para a maioria daqueles jovens, era no mundo do futebol que depositavam os seus sonhos, ainda que houvesse outros que, pelo menos, do ponto de vista do discurso, consideravam a prática do futebol como uma atividade de lazer. Para essa maioria, o futebol ocupava um grande espaço nas suas vidas. Desejavam vir a ser futebolistas. Tinham ídolos, vedetas desportivas, que seguiam religiosamente e que tentavam, a todo o custo, imitar, sonhando ser, um dia, como eles, alcançar o que eles conseguiram alcançar e ter a vida que estes tinham.

Apesar de não ter grandes expectativas sobre esta atividade, dada a exigência da mesma os obrigar a escrever, a iniciativa teve uma adesão muito interessante, acabando por constituir uma fonte de informação importante, sobretudo para os treinadores que, assim, puderam saber o que os seus atletas pensavam e, até, discutir com eles algumas das dimensões relacionadas com a temática.

O projeto “DragonBook” era um projeto através do qual se propunha criar uma espécie de página de Facebook da DFC, só que em papel de parede e que permitia que os jovens a utilizassem como utilizavam as suas próprias páginas de Facebook. No início até consideraram engraçado e diferente e foram participando, criando as suas próprias fotos de perfil, como amigos da página, fotos essas que eu lhes tirava com o meu telemóvel, imprimia e colocava no cartaz. Na parte da agenda iam anotando as datas dos jogos que se iam realizar entre as várias equipas da DFC e os seus adversários, enquanto no mural

do “DragonBook” partilhavam algumas anedotas para que outros colegas lessem e deixassem os seus comentários.

Apesar do entusiasmo inicial foi um projeto que teve uma duração efémera, já que deixou, a pouco e pouco, de ser objeto de interesse.

O projeto «Caldos do Dragão» inspirou-se na conhecida «Sopa de Letras» e pretendia-se com o mesmo, para além da ocupação lúdica dos tempos livres das crianças, desenvolver atividades intelectual. Construí dois formatos de “Caldos de Dragão”: um relativo ao futebol e à DF, em particular (**Anexo 4.1**), e como foi uma ideia que me surgiu perto da época natalícia, construí, também, um em que tinham de procurar palavras relacionadas com a quadra (**Anexo 4.2.**). Não foi, também, uma das atividades mais procuradas, ainda que os jovens, pontualmente, realizassem a mesma, como forma de ocupar o seu tempo livre.

As atividades temáticas relacionadas com o mês em que nos encontrávamos foram outras das iniciativas que dinamizei no EA que visavam criar uma oportunidade para que as crianças e os adolescentes que frequentavam esse espaço pudessem realizar atividades em comum, partilhar saberes e experiências, aprofundar os vínculos interpessoais se envolvessem em iniciativas que pudessem ser gratificantes para eles. Foram, provavelmente, as atividades, do ponto de vista logístico, mais complexas.

A atividade do mês de novembro foi dedicada à escola, sendo designada por “O Mundo da Escola e dos Saberes Escolares». Expôs-se um cartaz com duas colunas: a da Escola e a do Dragon Force. Em cada uma dessas colunas colocavam-se retângulos de papel com as atividades que poderiam ser realizadas num e noutro contexto. Se havia atividades que facilmente eram identificadas quanto ao local da sua realização, havia outras que obrigavam a refletir, de forma a decidir-se em que contexto é que se poderiam situar e a concluir, finalmente, o que é que a Escola e a DFC tinham em comum e em que é que se distinguiam.

Dezembro foi o mês do Natal e, por isso, as atividades desenvolveram-se tendo em conta a quadra. A principal atividade foi, de facto, o recorte, em cartolinas de diferentes cores, de alguns motivos natalícios, como árvores de Natal, barretes de Pai Natal, presentes, entre outros, nos quais os miúdos, após o seu recorte, deviam escrever a sua mensagem de Natal para toda a comunidade DF. Essas mensagens eram,

posteriormente, colocadas num mural de parede relativo á quadra natalícia, que ficava no EA.

Em janeiro, o tema era “Educação, Cidadania e Diversidade”, onde se propunham atividades com os jovens, que se destinassem à luta contra o racismo e homofobia e se apelasse ao multiculturalismo. Apesar de ser uma temática bastante interessante e com extrema importância, infelizmente, não consegui desenvolver grandes atividades em volta do mesmo com os miúdos, uma vez que, durante esse mês, se realizaram as reuniões de final de período com os encarregados de educação, as quais eram realizadas no EA e que contavam, para além da presença do coordenador da DFC e do psicólogo, comigo mesma, enquanto mediadora socioeducativa.

O mês de fevereiro foi um mês muito rico em atividades, sendo a atividade nuclear aquela que se relacionava com a comemoração do Dia de S. Valentim, o qual serviu de pretexto para desenvolver o tema “Sentimentos: Amizade, Amor, Afeto”, em função do qual as crianças e os adolescentes estiveram envolvidos em três iniciativas: «Dragão com coração»; «O mural dos sentimentos» e «Toca a Máscara».

Na atividade “Dragão com coração”, os jovens recebiam, no final do treino de futebol, um coração, recortado em cartolina, que poderiam entregar a uma pessoa que entendessem ser, para si, uma pessoa especial. Tratou-se de uma atividade que os surpreendeu e que visava, acima de tudo, conduzir a um momento de reflexão sobre os outros nas suas vidas. Por isso é que aquele coração acabou, no caso de muitos deles, por ser entregue a um pai, a uma mãe ou a uma avó.

Outra das atividades com grande sucesso na DFC, foi o, já referido, “Mural dos Sentimentos”. Tratava-se de um cartaz com uma pergunta “Como te sentes quando...:

- ...marcas um golo?
- ...o Mister te elogia?
- ...um colega joga melhor que tu?
- ...tens más notas?
- ...te dão carinho?

Para responder a estas perguntas, eles teriam de escolher um, entre cinco *smiles* (emoji), que eram os seguintes:



Muito feliz



Triste



Feliz



Muito triste



Indiferente

Num balanço global da atividade, pode considerar-se que a participação foi massiva e que os jovens gostaram da mesma, para além de ser um momento de reflexão sobre si próprios e de partilha que permitiu aprofundar o conhecimento mútuo e, eventualmente, os vínculos entre os elementos do grupo.

Ainda no mês de fevereiro, em época carnavalesca, lembrei-me de realizar uma atividade que, fosse para eles, gratificante, a qual foi designada, por mim, como “Toca a Máscara” e que consistiu em solicitar a cada participante que desse o maior número de toques na bola possível, sem a deixar cair no chão. No fim da semana, avaliava-se qual o jogador de cada equipa que conseguiu dar mais toques e, como prémio, cada um recebia uma máscara de Dragão e um saco de gomas. Tratou-se de um momento de puro divertimento e para o qual também contribuímos, quando, por um lado, congratulavam o psicólogo pela sua destreza de antigo futebolista e troçavam de mim pela minha falta de aptidão para o futebol. Mais uma vez, o que se pretendia era criar vínculos e aprofundar relações.

Já no mês de março, o qual tinha como temática “Saberes Escolares: Aprender de Forma Divertida”, tive a difícil tarefa de encontrar uma atividade através da qual fosse possível operacionalizar uma tal temática. Criei, então, o jogo ao qual dei o nome de “Glórias de Dragão” (**Anexo 5**), uma espécie de *Trivial Pursuit*, no qual cada “casa” correspondia a uma disciplina; lançavam os dados e, tendo em conta a disciplina que calhasse, respondiam a uma pergunta. Se acertassem permaneciam nessa “casa”, se errassem voltavam à “casa” onde estavam anteriormente.

A adesão dos jovens ao jogo comprovou que tinha sido uma boa opção. Por causa do mesmo, aumentou a frequência e a permanência das crianças e dos adolescentes no EA, conseguindo-se, até, que, no caso da Matemática, eles fossem desenvolvendo estratégias de resposta inéditas.

Já no mês de abril a temática escolhida foi “Multimédia: o Mundo da Informática”, na qual se abordava um pouco de tudo o que tinha a ver com as novas tecnologias, a internet e as redes sociais. Aqui criei a atividade “Sorrisos que brilham”, após perceber

que a maioria dos jovens da DFC tinha um gosto por redes sociais e aplicações de telemóvel. Nesta atividade, utilizando a aplicação *Snapchat*, através da qual se consegue tirar fotografias utilizando diversos filtros animados que podem, eventualmente, deixar as pessoas irreconhecíveis, os jovens atletas da DFC podiam tirar as suas próprias fotografias, com a condição de, em todas elas, ser obrigatório que estivessem a sorrir. Pude assim conjugar a temática do mês com o Dia Do Sorriso, festejado no mês de Abril. Ora, como fervorosos adeptos destes novos dispositivos tecnológicos, os miúdos participaram imenso na atividade e tiraram imensas fotografias, sempre a sorrir. No entanto, no meio da realização da atividade, eu ia falando com eles para perceber de que formas eles utilizam a internet, alertando-os para os seus perigos e percebendo se eles sabiam precaver para os mesmos. Felizmente, senti que eles estavam cientes, na sua maioria, do risco que corriam e sabiam que havia certas informações que não deveriam colocar nos seus perfis *on-line* e, muito menos fornecê-los a desconhecidos.

Por fim, julgo também ser relevante referir as “Taças Temáticas” que eram atividades que se realizavam quase mensalmente e que consistiam em minitorneios promovidos pela DF, onde os miúdos jogavam futebol e nos intervalos eram encaminhados até ao EA, onde eu, o psicólogo e a nutricionista realizávamos atividades com eles sobre o tema em questão, dando-lhes algumas informações que desconheciam e tentando que eles fossem pondo em prática o que nós lhes íamos ensinando, através de algumas atividades, criadas pelos departamentos pedagógico, de psicologia e de nutrição da DF. Durante estes nove meses de estágio participei em cinco “Taças Temáticas”: a “Taça da Alimentação”, a “Taça da Ciência”, a “Taça das Nações”, a “Taça da Saúde” e a “Taça da Cidadania”. As minhas funções eram construir cartazes relativos às temáticas (**Anexo 6**) e desenvolver as atividades criadas pelo Departamento Pedagógico da DF. Foram momentos muito engraçados, onde interagíamos com muitos miúdos e onde não sendo fácil manter a ordem, principalmente porque lidávamos com crianças muito pequenas, foi sempre possível realizar as atividades e de forma bastante proveitosa. Por um lado, as crianças iam obtendo informação relevante relacionada com as suas vidas, por outro beneficiavam da experiência da vida em grupo e, por fim, usufruíam de vivências pessoais e sociais gratificantes.

Assim, penso que as atividades foram uma das partes mais importantes durante o meu estágio na DFC, uma vez que, além de ter dedicado grande parte do meu tempo à sua planificação e realização, também pude aprender bastante com os jovens e sobre eles,

o que foi algo muito importante no desenvolvimento do meu trabalho enquanto mediadora socioeducativa da DFC. Neste caso, será importante reter que, para além do eventual valor intrínseco a cada atividade, há dois factos importantes e que importa valorizar: (i) um que tinha a ver com a importância da apreciação das ocorrências e dos produtos que, por se encontrar distante de qualquer tipo de avaliação segregacionista, acabou por ser um fator decisivo na relação que estabeleci com os jovens; (ii) outro que tem a ver com a necessidade de compreender que o facto de as atividades não agradarem a todos os jovens igualmente não é, em si, um problema. O problema é impor atividades sem qualquer tipo de significado para quem quer que seja.

V - As crianças e os adolescentes como interlocutores

No âmbito do estágio que realizei, um dos desafios que tinha pela frente dizia respeito ao tipo de relação que iria estabelecer com as crianças e os adolescentes da DFC. Era um grupo, do ponto de vista etário, bastante alargado (entre os 4 e os 15 anos) e sobre o qual possuía um conjunto de expectativas, baseada nas minhas crenças sobre o que é ser criança ou adolescente. Eu acredito, em parte por força do processo de formação que vivi, que os mais novos devem ser vistos como atores sociais, ainda que, à minha volta, sobretudo em situações conflituais que os envolviam, considerassem que a minha abordagem era uma abordagem irrealista, não se acreditando que o diálogo podia constituir um meio de evitar tais situações ou de as resolver. Sempre que afirmava que as situações de conflito não podiam, nem deviam, ser resolvidas com violência ou com qualquer outro tipo de punições, alguém mencionava o utopismo da minha perspetiva.

Na leitura que faço sobre o posicionamento de muitos adultos, as crianças e os adolescentes não querem, nem podem ouvir-nos, o que exprime uma conceção que tende a desvalorizar essas crianças e esses adolescentes como seres humanos dotados de capacidade relacional e de raciocínio sobre o mundo que os rodeia. Devo dizer que esta é uma ideia que me preocupa e me confunde, até porque tende a desresponsabilizar os adultos como educadores quer através dos exemplos que, voluntária ou involuntariamente, dão mostras quer através do tipo de comunicação que estabelecem. Como afirma Savater “ (...) a aprendizagem por meio da comunicação com os semelhantes e da transmissão deliberada de critérios, técnicas, valores e recordações é um processo necessário à aquisição da plena estrutura humana.” (Savater, 1997: 45), uma vez que é através de uma tal transmissão que as crianças e jovens se vão construindo como seres humanos com as suas próprias perspetivas sobre o mundo e as pessoas.

Outro problema tem a ver com a constante comparação que se estabelece entre as crianças e os adolescentes da mesma idade, de forma a valorizar uns face a outros, o que não contribui para se construir perspetivas mais proativas e positivas sobre aqueles que mostrem maiores dificuldades de relacionamento. Trata-se de uma atitude que valoriza aqueles que se mostram mais próximos da postura dos adultos, o que é algo que não deveria acontecer, visto que a “ (...) cognição e personalidade estão mais sujeitas a variações na experiência: os tipos de família em que as crianças crescem, as escolas que frequentam e as pessoas que conhecem.” (Papalia, Olds & Feldman, 1975: 79) são

variáveis que interferem nos comportamentos adotados, uma vez que sendo diferente o ambiente que rodeia cada um deles, as suas formas de interagir serão necessariamente diferentes. Ou seja, “ (...) o ambiente tem um grande papel no desenvolvimento da linguagem (...) afetando o ritmo da construção e a forma de estrutura.” (ibidem) que caracteriza os jovens, dado que, movendo-se em distintos tipos de meios envolventes, testemunharão formas diferentes de olhar e viver a vida.

É necessário reconhecer isto para se assumir a função de educador. Não se trata de recusar as responsabilidades do adulto neste campo mas de aceitar que tais responsabilidades não podem ser vistas como uma estratégia de menorização dos educandos que, de algum modo e como pude comprovar, se assumem, também como educadores. Lembro-me que, apesar de estar a estagiar numa instituição desportiva, o meu conhecimento futebolístico era o mínimo indispensável e, tenho noção, que naqueles nove meses de estágio, aprendi muito mais sobre esse tema, principalmente, com aqueles meninos, assim como testemunhei, frequentemente, como eles próprios ensinavam e aprendiam uns com os outros e, por vezes, ficava até perplexa com os conhecimentos que alguns miúdos tinham. Como afirma Savater (1997), “As crianças (...) são os melhores professores possíveis para outras crianças em coisas que nada têm de trivial, como no que diz respeito à aprendizagem de diversos jogos.” (idem, 48). Às vezes, bastava eu explicar uma vez as diretrizes de uma atividade que estava a desenvolver a um único menino que, logo que chegassem outros jovens, ele disponibilizava-se, imediatamente, a explicar o que era necessário fazer e como se devia fazer. Chegou mesmo a acontecer eu estar a tentar ensinar a um menino e ele não perceber e depois compreender quando outro colega lhe explicava. Ou seja, aprendi que as crianças e os adolescentes poderão ser excelentes recursos educativos que poderemos potenciar com inúmeras vantagens.

As crianças e jovens são seres humanos em formação e, por isso, têm o direito a uma educação que nada tem a ver com a ideia de formação do “corpo dócil” de Foucault, “ (...) o que se manipula, que se modela, que se subjuga, que obedece, que responde, que se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (...) o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1975: 158), através de técnicas coercivas. O que defendo é uma formação de tipo diferente, uma formação que conduz ao exercício da cidadania, em função da qual os sujeitos se possam afirmar como seres proativos, críticos e autónomos. Seres que se mostrem capazes de aceitar a opinião dos outros mas também de a contestar, de forma inteligente, não

utilizando violência, mas argumentos aceitáveis que sustentem o seu pensamento. Podemos então, concordar com Baptista (2005), quando esta afirma que “ (...) é ao nível da educação que se colocam os grandes desafios ligados ao progresso possível da humanidade. Um progresso que desejamos orientado no sentido da universalização do ideal democrático. Nesta medida, à aprendizagem como dever corresponde a educação como direito.” (Baptista, 2005: 60). Isto significa que participar na educação de alguém “ (...) assenta numa prática intersubjetiva destinada a potenciar a formação do homem na sua condição de habitante de um mundo plenamente fruído, possuído, dominado e conhecido.” (Baptista, 2005: 230), de forma a ele conhecer o que já o rodeia e dar-lhe as ferramentas devidas para que se movimente nele sem dificuldades e, quando as houver, seja capaz de as enfrentar e ultrapassar. Ainda que seja necessário reconhecer que a relação educativa com uma criança e um adolescente se desenvolve de forma distinta, importa afirmar que ambas visam empoderar os sujeitos para que estes possam viver num mundo tão desafiante e exigente como é o nosso.

Durante o meu estágio na DFC, passei por diversos estados no que concerne à minha confiança na comunicação com os jovens e na exatidão dos seus resultados. Devo confessar que, em alguns casos, desesperei e comecei a dar razão a quem considerava a minha perspetiva do “comunicar para resolver problemas” uma utopia. Tinha, efetivamente, casos de jovens com algumas dificuldades comportamentais que, apesar de todo o esforço, em diferentes situações, com diferentes atores educativos (fossem eles treinadores, encarregados de educação, psicólogos...), pouco mudavam. Fez-me, em alguns momentos, pensar que o meu trabalho ali não estava a ser executado, pelo menos, da forma que eu perspetivava. Porém, noutros casos, as conversas tidas com os menores foram um sucesso: chegámos à raiz do problema, percebemos o porquê do mesmo e delineamos estratégias plausíveis para o superar, provando que, afinal, a comunicação, por si só, ajuda e tem resultados positivos ao nível da relação que se estabelece com os jovens.

Agora que acabei o estágio, analisando, um a um, os casos que correram mal (felizmente, poucos), consigo compreender que, em comum, todos pareciam ter encarregados de educação que não eram, naquele momento, parte da solução. Estranhamente, ou não, os encarregados de educação, nestes casos com que me deparei na DFC, foram o problema central na resolução das dificuldades dos seus filhos. A verdade é que a sua indiferença relativamente a certos assuntos era sentida por estes como

uma atitude com um peso educativo assinalável, já que deixava as crianças e os jovens entregues a si próprias.

Em conclusão, o estágio na DFC, apesar das vicissitudes do mesmo, não contribuiu para descrever a possibilidade de abordar os mais novos como atores sociais. Posso até afirmar que foi o facto de os considerar assim que concorreu para estabelecer com eles uma relação educativa gratificante que possibilitou que estes se descobrissem como seres humanos mais capazes, o que deve ser entendido como um objetivo educacional prioritário em qualquer contexto de formação.

VI - Relações interpessoais

Um estágio, como experiência pessoal, social e profissional, implica que se tenham de estabelecer relações com outras pessoas. Relações estas cujo potencial formativo cujo potencial importa registar quer pelas relações, em si, quer devido à natureza diferenciada das mesmas.

De entre as várias relações estabelecidas, há que destacar as que foram mais frequentes e refletir um pouco sobre elas, tendo em conta porque motivo foram estabelecidas, de que forma, que experiências suscitaram ou, ainda, como afetaram o meu desenvolvimento como pessoa e como profissional.

Neste sentido, irei abordar as relações que estabeleci com os atletas, com os encarregados de educação e com os treinadores, de forma a refletir sobre os desafios e as exigências relacionais quer com os jovens quer com o corpo técnico que desenvolvia as atividades na DFC.

1 – A relação com os jovens

As relações com os jovens atletas foram aquelas que, por um lado, justificaram o meu trabalho e, por outro, foram as relações mais marcantes e continuadas, daí que mereçam um lugar de maior destaque neste relatório.

Num balanço desse trabalho com as crianças e os adolescentes da DFC posso afirmar que se confirma a importância do saber ouvir essas crianças e esses adolescentes e, igualmente, de aprender a saber ouvi-los. É sobre essa aprendizagem e as ocorrências relacionadas com o saber ouvir que iniciarei esta reflexão específica.

Como afirma MacKay (1984: 10), existem diferentes motivos que nos levam a ouvir o que as outras pessoas nos têm para dizer:

- “Desejo de obter informações;
- Curiosidade em receber uma resposta;
- Interesse em participar da história de outro ser humano;
- Anseio por ter contato com experiências e descobertas dos outros;

- Intenção de “manter-se no controle” (informação é poder!);
- Desejo de ampliar os próprios horizontes, por meio da aquisição de novos conhecimentos;
- Necessidade de estabelecer novos relacionamentos;
- Respeito e desejo de valorização da pessoa do outro.”

Todas estas atitudes de escuta justificam a valorização da necessidade de escutar o outro e constituem referentes que tive em conta no meu exercício de escuta ativa com os jovens da DFC, daí que os use como suporte da reflexão a empreender, começando pela atitude “*Desejo de obter informações*”.

Esta atitude será, talvez, a principal razão pela qual devemos estar atentos quando uma criança ou um adolescente falam connosco. Aos poucos, e à medida que vamos conquistando a sua confiança, eles sentem-se mais à vontade para realizar certo tipo de declarações, as quais podem ser muito importantes para percebermos como se desenrolam as suas vidas e podermos intervir, se isso for necessário. É esta determinação que os profissionais que trabalham com crianças devem adotar, dado que, assim, revelam a sua disponibilidade para com o seu interlocutor e podem, para além disso, ter acesso a informações que poderão ser úteis para interagir com ele e definir modos de ação tão consequentes quanto pertinentes.

A “*Curiosidade em receber uma resposta*” exprime a importância da escuta ativa face a uma escuta normativa, a qual permita quer superar estereótipos quer abrir-se à possibilidade de uma compreensão mais ampla acerca das palavras e das atitudes dos outros. Não me esqueço de ter pedido a um jovem dos Sub15, o qual vou designar por R, que preenchesse o horário presente na página 25 da Caderneta Dragon Force (**Anexo 7**), onde se solicita que pintem os quadrados com as cores destinadas a cada atividade do dia. R dizia que não tinha jeito para pintar. Tratava-se de um rapaz de poucas falas, às vezes um pouco grosseiro, praticamente incapaz de manter um contacto ocular mas com um sorriso muito doce, o qual não gostava de deixar transparecer para poder manter, talvez, aquela atitude de *bad boy*, própria de alguns adolescentes que se querem afirmar como fortes e capazes. Então, o R, que não gostava nada de pintar e que já considerava essa ação um pouco infantil para a sua idade, teve uma resposta brilhante ao pedido que lhe fiz. Em vez de pintar os quadrados com as cores estabelecidas, colocou em cada quadrado, escrito a esferográfica azul, o nome das cores que correspondiam às atividades que faziam

parte do seu horário, isto é, era como se o horário estivesse preenchido a cores, mas sem estar colorido. Ou seja, o R respondeu à solicitação que lhe fiz, encontrando uma solução para responder, também, aos seus desejos. Foi um momento fantástico e que colocou todas as pessoas que estavam no Espaço Aberto (EA) a rir e que me fez perceber que estava a lidar com miúdos muito inteligentes, divertidos e que me poderiam surpreender a qualquer momento.

Também o *“Interesse em participar da história de outro ser humano”*, mais propriamente dos jovens da DFC, foi algo que me levou a manter a minha escuta ativa. Mesmo que estivesse a trabalhar em algo burocrático, cessava, de imediato, o que estava a fazer quando algum miúdo entrava no EA. A verdade é que qualquer visita deles, por muito rápida que fosse, poderia trazer informações indispensáveis para o meu trabalho com eles. Durante a minha estada na DFC, criei uma ligação com um miúdo dos Sub15, o qual vou designar de M, e que se tornou o meu companheiro, praticamente diário, na DFC. O M não tinha uma vida fácil. Não soube por ele, soube pelo seu treinador. Ele nunca me contou. O M não vivia, como a maioria dos meninos, com os seus pais. Ele e o seu irmão mais novo, o F, dos Sub13, viviam numa instituição de acolhimento de jovens menores do sexo masculino, pois os seus pais não tinham condições para os educar. O seu pai tinha problemas com álcool e, apesar de não os agredir, deixava-os abandonados à sua própria sorte. Ora, como este não é um ambiente em que uma criança ou um adolescente devam viver, o M e o F foram mandados para essa instituição. Eles eram o que Ambrósio, Peixoto & Dorez (2001) consideram ser “ (...) grupos vulneráveis a comportamentos/situações de risco...” (Ambrósio, Peixoto & Dorez, 2001 cit. in Pereira & Pinto, 2001: 113). O F era mais calado, mais reservado, tinha um olhar triste, enquanto que o M era o típico adolescente namoradeiro, sempre com novas histórias de mais uma rapariga que estava interessada nele, mas na qual ele não tinha interesse nenhum. Nos longos diálogos que íamos tendo, por entre conversa fiada sobre as conquistas do M, eu tentava recolher alguma informação sobre a sua família, mas, às vezes, nem era preciso. Ele gostava de falar deles. Tinha um orgulho desmedido no pai. Dizia que quando ia lá passar o fim-de-semana com eles, era muito divertido e que o pai já lhe tinha prometido que o ia deixar fazer uma tatuagem, em breve, apesar de ele ainda ser menor.

Sobre o *“Anseio por ter contato com experiências e descobertas dos outros”* e o *“Desejo de ampliar os próprios horizontes, por meio da aquisição de novos conhecimentos”*, a realidade é que o contacto com as crianças e jovens nos faz aprender

imenso, não só no saber como lidar com eles, mas também sobre alguns assuntos que eles dominam e nós, nem tanto. No meu caso, julgo que fiquei a saber muito mais sobre futebol, as táticas, os vários jogadores famosos, as equipas, os campeonatos, entre outros assuntos, uma vez que muitos daqueles miúdos dominam esse tipo de informações. Fiquei muitas vezes surpreendida pela maneira como alguns miúdos, bastante pequeninos, já sabiam tanto sobre um certo jogador, ou sobre táticas; por vezes, o domínio daquela informação era bastante superior ao daquela que lhes era transmitida nas escolas.

No que concerne ao “*Respeito e desejo de valorização da pessoa do outro*”, julgo que este era o principal motivo da minha escuta ativa para com os meninos. O facto de eu os ouvir, fazia com que eles se sentissem mais respeitados por mim, promovendo, assim, uma situação de respeito mútuo. Em momento algum, em nove meses, me senti desrespeitada por nenhum daqueles jovens. Apesar de alguns possuírem uma linguagem um pouco imprópria para a sua idade, comigo nunca existiram faltas de respeito, talvez por este facto de eu estar sempre preocupada em escutá-los, em ouvir o que eles me tinham para dizer, mesmo quando eu sabia que eram desculpas ou situações inventadas.

Por fim, no que diz respeito à “*Intenção de “manter-se no controle” (informação é poder!)*” e à “*Necessidade de estabelecer novos relacionamentos*”, julgo que estas atitudes foram as menos relevantes na qualidade da relação que mantive com os atletas da DFC. O meu poder como mediadora só se justificava pela possibilidade que me abria de estabelecer uma relação com eles e de intervir legitimada por esse poder que, de algum modo, eu detinha porque, graças ao trabalho com eles, adquiri.

2 – A relação com os encarregados de educação

As relações estabelecidas com os encarregados de educação da DFC constituíram uma experiência pessoal e profissional que, em termos gerais, foi muito compensadora. Julgo que a minha idade (vinte e três anos) foi crucial, uma vez que se situava entre a idade dos pais e a idade dos jovens, embora houvesse encarregados de educação com idades muito próximas da minha, principalmente, aqueles que tinha filhos mais pequenos e isso fez com que, a maior parte deles, se sentisse mais descontraído para falar comigo sobre variados assuntos que envolvessem os seus educandos.

Como afirma Lucas (2014), “O envolvimento parental no desporto é determinante no processo de formação desportiva dos jovens desportistas...” (Lucas, 2014: 1), uma vez que “ (...) se podem apresentar como uma fonte de apoio” (idem: 3), ainda que possam ser, igualmente, fonte de pressão.

Globalmente, os pais exercem grande influência nas atividades dos seus filhos e o

“ (...) seu apoio para o alcance dos objetivos propostos e de resultados na carreira desportiva são essenciais, mas muitas vezes a definição dos objetivos estão relacionados com as crenças e percepções de sucesso que eles (os pais) tiveram no passado, quando praticaram o mesmo desporto ou foram ex-atletas.”
(Aroni, 2011 cit. in Lucas, 2014: 3).

Isto é, os encarregados de educação, muitas vezes, enquanto ex-atletas depositam nos seus educandos todos os sonhos e desejos que eles alcançaram ou que pretenderam alcançar e não conseguiram. A verdade é que, frequentemente, “ (...) os pais podem projetar as suas ambições pessoais nos filhos, realizações que eles próprios não foram capazes de alcançar.” (Lee e Mclean, 1997 cit. in Lucas, 2014: 3) e, consequentemente, podem exercer uma maior pressão sobre os jovens, de forma a verem os seus sonhos realizados ou, algo que, infelizmente, também parece acontecer, é verem numa futura carreira profissional dos filhos uma fonte de rendimento.

Relativamente à minha própria experiência com os pais e as mães da DFC, posso afirmar que tive de tudo um pouco: ri, corrigi, concordei, congratulei e até chorei! Neste estágio percebi que, efetivamente, existem muitos e variados tipos de encarregados de educação, mas todos considerando que fazem o melhor para os seus educandos.

De entre tantos momentos, há alguns que gosto e/ou preciso de recordar e trazer para este trabalho, uma vez que poderão contribuir muito para o meu desempenho profissional no futuro, já que, naquele momento, exigiram que eu tivesse de desenvolver um conjunto de competências e pudesse refletir sobre situações que, de outro modo, continuariam a ser estranhas para mim.

Começo, então, pelos encarregados de educação do K, um jovem dos Sub15, filho de pais separados, manifestando, por vezes, comportamentos tido por disruptivos mas, a meu ver, já muito castigado pelas circunstâncias da vida. O K vive com a mãe, o padrasto

e o meio-irmão ainda bebé. O seu pai está em França a trabalhar. Era rara a semana em que o K trazia a caderneta e, quando trazia, o que era suposto estar assinado, nunca estava, o que me levava a comunicar ao treinador e lhe dava direito a uma valente reprimenda. Foi no final do primeiro período que se constatou que K teve 6 classificações negativas na escola, sabendo-se que o mau aproveitamento escolar não é algo que se tolere na DF. Quando eu e o treinador tivemos conhecimento das notas, falámos com a mãe do K, a qual se limitou a acusar o pai pela situação, o qual recorde-se trabalhava e vivia fora do país. Todavia, com as férias de Natal, o pai do K conseguiu vir até Portugal e preocupou-se em vir falar comigo e com o treinador à DFC, o que esteve na origem de uma repreensão pública à qual assistimos. Para além desta ocorrência, recordo que o senhor também nos pediu ajuda.

Foi, certamente, o momento mais emotivo que vivi na DFC. O K não conseguiu conter as lágrimas de vergonha pela desilusão que o pai manifestava. Foi um momento carregado de tensão e de afetos, ao ponto de o ter eternizado num texto (**Anexo 8**) que escrevi nesse mesmo dia, mal cheguei a casa e refleti sobre o assunto.

Se este foi um momento marcante, houve outros que não poderei esquecer, como foi o caso, por exemplo, da relação que criei com os encarregados de educação dos Sub10 A. Sempre tão simpáticos, tão preocupados, especialmente as mães, que, muitas vezes, falavam comigo sobre aspetos das vidas dos seus filhos que as preocupavam ou mesmo sobre assuntos banais, por vezes, só para brincarem um pouco comigo. Consideravam engraçado, por exemplo, o facto dos miúdos, terem de ir mostrar, todas as semanas, as cadernetas DF e escolar ao EA, tendo acabado por compreender a estratégia de responsabilização inerente a esse compromisso, ao ponto de passarem elas próprias a cuidar dessa tarefa.

Para além destas situações, recordo uma outra que me marcou bastante mas, neste caso, de uma forma negativa.

Durante uma reunião individual, como era normal nas reuniões de final do período, para um atendimento mais personalizado, recebi o pai e a mãe de um menino dos Sub 9, o MM. Em geral, os encarregados de educação dessa equipa estavam um pouco aborrecidos com o treinador, pois a equipa não estava a obter bons resultados e os encarregados de educação consideravam que era por culpa das técnicas «demasiado modernas do *Mister*». Ora, na reunião com os pais do MM, um casal que tanto criticava

o filho como, logo a seguir, o protegia, estes estiveram, todo o tempo, a desvalorizar o trabalho do treinador e mesmo a criticá-lo enquanto pessoa, de forma dura e excessiva. Eu, enquanto mediadora socioeducativa, tentava acalmá-los e a propor-lhes uma outra leitura da situação. O problema é que ambos estavam decididos a depreciar o trabalho do treinador e, em geral, a equipa DF. Os meus esforços foram em vão, ao ponto de me calar e de me limitar a ouvi-los.

A reunião terminou e, na semana seguinte, o coordenador DFC decidiu marcar uma reunião coletiva com todos os encarregados de educação dessa equipa, de forma a serem abordadas várias questões sobre a equipa e onde estariam presentes apenas eles, eu e o psicólogo. Logo no início da conversa, começaram as discussões entre o coordenador e outros encarregados de educação, mas o pior, no meu caso, foi quando os pais do MM pediram para falar. A mãe, mal começou a falar, dirigiu-se a mim dizendo que não tinha gostado da minha atitude na reunião individualizada, já que, segundo as suas próprias palavras, tinha “gozado com a cara dela o tempo inteiro, pois estive a rir-me na cara dela!”. Naquela fração de segundos, o meu coração acelerou, mas fez uma pequena viagem ao passado a refletir sobre qual fora a atitude que eu adotara na reunião com eles. Lembrei-me que lhes sorrira enquanto falavam mas que o tinha feito para evitar o mal-estar e a tensão excessiva do momento. Voltei à realidade e perguntei à senhora porque me estava a acusar de algo que não correspondia ao que se tinha passado. Insistindo nas acusações, acabou a ameaçar-me, afirmando que “eu já tomei as devidas providências na Dragon Force, em relação a si”. Admito que esta declaração me derrotou. Fiquei a tremer de medo. Um encarregado de educação fazer queixa de uma estagiária na DF?! Seria o fim do meu estágio. O meu coordenador pediu-me que não lhe respondesse e que me mantivesse calma, o que era difícil, já que imaginava o telefonema da minha orientadora DF a dizer que o meu estágio na DFC iria acabar devido à queixa de um encarregado de educação.

A reunião acabou e aconteceu algo inesperado, pelo menos naquele momento: vários pais e mães da mesma equipa vieram ter comigo para me manifestarem o seu apoio e manifestar o seu agrado pelo meu trabalho com os seus filhos. Foi uma atitude que me reconfortou, ainda que a perturbação não se tivesse esvanecido, tendo decidido ligar, por isso, à minha orientadora DF para lhe contar a situação e perguntar se já tinha tido conhecimento de alguma queixa contra mim que tivesse chegado à sede da DF. Ela

acalmou-me, tendo-me aconselhado a não atribuir importância excessiva àquela situação, já que ela própria tinha passado por situações semelhantes a essa.

Se as relações com os encarregados de educação foram, em geral, relações bastante gratificantes, importa ter em conta este episódio negativo para se compreender as limitações da abordagem que entende o mediador como um terceiro elemento que paira, imparcialmente, sobre a relação. Admitindo que possa ter cometido algum erro na avaliação da situação e que não tenha tomado as precauções devidas, não deixo de perguntar se a narrativa que vincula a mediação à ideologia da harmonia não passa de uma ficção.

3 – A relação com os treinadores

Os treinadores foram os meus principais parceiros, ao nível do «staff», durante este estágio. Possuo uma imagem bastante positiva do trabalho que realizaram e das atitudes que assumiam.

Temos que ter em consideração que os treinadores têm um “ (...) papel decisivo na organização, condução e orientação do processo desportivo, o que denota um sentido de responsabilidade extrema por parte deste.” (Lourenço, 2005: 10), uma vez que eles são o maior exemplo para os jovens de que são responsáveis. Eles seguem-nos, como que cegamente, acatando as suas ordens, respeitando-os, ouvindo-nos, às vezes mais do que aos próprios encarregados de educação, o que permite considerar que o seu papel como educadores é estrategicamente decisivo.

Este facto fazia-me, muitas vezes, pedir o auxílio dos treinadores quando a situação com os miúdos não estava a correr pelo melhor. Sabia que se pedisse a um treinador para ele falar com o seu atleta sobre algo incorreto que ele estivesse a fazer, o miúdo iria ouvir mais o treinador do que a mim própria, não pelo facto de os miúdos não me respeitarem mas por privilegiarem a palavra do treinador em relação a qualquer outra. Para além do fator carisma, o treinador tinha o poder de os colocar fora da convocatória para o próximo jogo e isso conferia-lhe um poder inquestionável.

Durante o meu estágio na DFC, os treinadores assumiram um papel muito importante e as relações entre nós foram sempre pacíficas, de entreajuda e até de amizade. Tentávamos ajudar-nos uns aos outros a todo o momento e ficava feliz por não ser sempre

eu a requisitar o seu auxílio, já que quando queriam falar com os seus jogadores sobre temas mais específicos, relativos à sua educação ou à família, entre outros assuntos, pediam-me ou que fosse eu a falar com eles ou que estivesse presente na conversa com os atletas ou, apenas, que os aconselhasse quanto ao modo como deveriam abordar o tema com aquelas crianças e aqueles adolescentes.

De um modo geral, faziam-me sentir incluída naquela que é apelidada de “Família Dragon Force” e, assim, facilitavam o meu sentimento de bem-estar naquele lugar, ainda que deva reconhecer que tive de conquistar o meu espaço profissional quer através da afirmação das minhas competências quer através do envolvimento na construção de relações com toda a gente relacionada com aquela estrutura. Daí que me sentisse estimada e que o meu trabalho era apreciado.

A relação com os treinadores tinha a ver, em larga medida, para além do desempenho desportivo dos atletas, com a sua preocupação com o aproveitamento escolar dos jovens, com a sua felicidade na instituição desportiva e com as suas atitudes em casa. Envolviam-se a esse ponto e, para além da educação dos jovens, queriam conquistar os encarregados de educação, o que dependia da concretização de um projeto que, para resultar, necessitava que o trabalho em rede se desenvolvesse e concretizasse. Relativamente à caderneta Dragon Force, por exemplo, eles preocupavam-se bastante com a assiduidade dos jovens no EA e com a supervisão das cadernetas e, por isso, todos os fins-de-semana, enviava-lhes um gráfico com os números de jogadores que tinham aparecido para a supervisão. Os treinadores, na sua maioria, valorizavam aquilo e quando eram números muito baixos, dirigiam-se ao EA e pediam-me para consultar as tabelas de supervisão para saberem quem tinham sido os jovens que não tinham aparecido, dando-lhes, mais tarde, uma reprimenda e reforçando a importância de cumprirem os compromissos estabelecidos. Havia, inclusive, treinadores que, por terem muitos miúdos na equipa e tendo que deixar alguém de fora da convocatória, deixavam aqueles que não tinham trazido as cadernetas, de forma a punirem-nos com a certeza de que, tão cedo, eles não se iriam esquecer de trazer as cadernetas. Como havia equipas mais pequenas em que era impossível deixar alguém fora da convocatória, os treinadores optavam por castigos mais físicos, como, por exemplo, correr à volta do campo enquanto os outros colegas treinam, ou, em vez de treinarem futebol, fazerem apenas um treino físico.

A verdade é que eu pude contar sempre com os treinadores. No geral, eram homens preocupados e que me valorizavam, a mim e ao meu trabalho, criando-se assim

um ambiente que potenciou a criação de sinergias que, de algum modo, teve um impacto educativo positivo na atitude das crianças, ainda que seja necessário refletir sobre a relação atividade desportiva, comportamento social fora da DFC e aproveitamento escolar dos atletas.

4 – A relação com os outros profissionais Dragon Force

Neste ponto, gostaria de falar um pouco sobre as relações que estabeleci com outros profissionais DF e que se revelaram igualmente importantes no estágio que aí realizei.

Entre estes profissionais destacam-se três, com os quais mantive maior contacto durante o meu estágio e com quem trabalhei com maior frequência: o assistente operacional, o psicólogo e a nutricionista. Estes três profissionais assumiram um papel ativo na execução do meu trabalho e, por isso, não podia deixar de falar um pouco sobre a forma como nos relacionámos

Em primeiro lugar, falar um pouco sobre o assistente operacional DF. Este assumia uma função de chefia do local, como se fosse o braço direito do coordenador, tendo em conta que era ele que tratava de muita da burocracia relativa ao espaço e que fazia a ponte entre a instituição DF, o Custódias Futebol Clube e a Matosinhos Sport, entidades que faziam parte daquele espaço. Era ele que tratava dos contactos com os pais quando assim fosse necessário, da encomenda e transporte de equipamentos, assim como de outros materiais necessários ao funcionamento da DFC. Ele era como se fosse o elo de ligação entre todos os constituintes daquela entidade (a DFC).

É importante falar, igualmente, sobre a nutricionista, a qual, muitas vezes, me ajudava na execução das minhas funções, mesmo não tendo nada a ver com as dela. Na DFC, ela reunia com os encarregados de educação de cada jovem, e com eles mesmos, de forma a perceber a sua perceção sobre os seus hábitos alimentares, criando, depois, uma dieta com todos os nutrientes que eram indispensáveis para a vida saudável de um atleta, consoante a sua idade. Independentemente do impacto deste trabalho, já que nem sempre algumas famílias, pelas razões mais diversas, não cumpriam as dietas estabelecidas, importa referir que o trabalho dela era marcado pela perseverança e pelo diálogo constante com as crianças e os adolescentes, sobretudo aqueles que aparentavam,

por exemplo, problemas de obesidade. Para além disto, a nutricionista também participava das Taças Temáticas com atividades coordenadas com o tema-chave da taça e sempre com ligação à nutrição, aos hábitos alimentares.

Finalmente, mas, de todo, não menos importante, falo do psicólogo e da sua ajuda diária e incansável que recebi, da sua parte, durante estes meus nove meses de estágio.

Numa leitura global da ação que desenvolveu, o psicólogo da DFC, feliz ou infelizmente e por razões diversas, teve uma ação bastante discreta na DFC, no domínio das consultas, já que esteve sempre presente nas reuniões com os encarregados de educação, onde aconselhava e esclarecia, de forma a serem os familiares dos atletas a resolverem as situações ou a consciencializarem-se acerca das mesmas.

Como a requisição para os seus serviços era pouca, o psicólogo ajudou-me imenso no desempenho das minhas funções, sendo, praticamente, capaz de me substituir quando eu necessitava de faltar. Ele sabia fazer a supervisão das cadernetas e participava da construção das atividades, dando as suas próprias ideias ou fornecendo o seu parecer enquanto psicólogo sobre alguma atividade que, por exemplo, poderiam ser menos próprias para aquele tipo de público.

Para além disto, participava, assim como a nutricionista, nas Taças Temáticas, auxiliando na realização das atividades.

5 – Conclusão

Defendo que esta dimensão do meu trabalho permite compreender a amplitude do mesmo, a qual não ficou circunscrita, apenas, ao trabalho com as crianças e aos adolescentes. Permite, igualmente, compreender, através da centralidade que as relações assumiram no projeto, algumas das singularidades educativas dos contextos educativos não-formais, o que não significa que as relações entre os atores não sejam fundamentais nos contextos educativos formais mas tão somente que estamos perante relações que se constroem em função de quadros de referência educativos diferentes. No caso da DFC a margem de manobra na gestão e desenvolvimento das relações é bem mais ampla e sujeita a menos constrangimentos, constituindo, só por si, uma oportunidade educativa bastante importante.

Dáí a redação deste capítulo, através do qual se pode aprofundar a própria reflexão sobre o papel do mediador que, como se constata, se afirma como um ator educativo cuja ação passa, em larga medida, pela sua competência e capacidade em estabelecer, gerir e desenvolver relações.

VII - Dispositivos de mediação

No âmbito do estágio que realizei na DFC, assumiram uma importância particular os dispositivos de mediação pedagógica que foram mobilizados e utilizados como instrumentos de comunicação entre os diferentes membros da comunidade e entre esta e outras entidades que lhe são exteriores (casa dos atletas, escolas, etc.).

Do conjunto de dispositivos irei abordar com mais detalhe três desses dispositivos: a Caderneta do Aluno Dragon Force, o Plano Semanal e o Relatório Semanal. O primeiro, a Caderneta do Aluno DF, serve para fazer a ponte entre a instituição DF, a família e a escola e envolve obrigatoriamente o atleta no âmbito do processo de comunicação que o dispositivo suscita. Os outros dois, o Plano e o Relatório semanais servem de meio de comunicação entre cada escola DF e o Departamento Pedagógico DF. Apesar de servirem todos como meio de mediação escolhido pela instituição DF para manter o contacto com todos os envolventes na vida dos jovens jogadores, os três têm características distintas e formas de se utilização, também, diferentes que merecem ser objeto de uma descrição mais detalhada.

1 - A Caderneta do Aluno Dragon Force

A Caderneta do Aluno Dragon Force (**Anexo 9**) é um dispositivo que não poderá ser equiparado a uma Caderneta Escolar, já que assume objetivos mais amplos, visando possibilitar “ (...) uma aproximação entre indivíduos e grupos, nomeadamente através do estabelecimento de novas inter-relações entre eles” (Neves, Guedes & Araújo, 2009: 50) e permitindo, assim, a comunicação entre todos os membros envolvidos na educação do jovem, bem como o próprio jovem.

Tal como se pode constatar, a Caderneta do Aluno DF começa por conter um espaço onde se encontram os dados que permitem identificar o atleta e o respetivo encarregado de educação (**Anexo 10**), bem como os contatos dos mesmos.

Em seguida, há um conjunto de páginas que os jovens deveriam preencher, nas quais se coletavam informação que os obrigava a pensar sobre os seus percursos de vida, os seus desejos e as suas expectativas.

Posteriormente, na caderneta do aluno da DFC há uma grelha com um horário por preencher (**Anexo 7**), que cabia aos atletas preencher com todas as atividades que tinham para realizar, o que constituía uma oportunidade de refletir, em conjunto com a mediadora, sobre a definição de prioridades, a conciliação de atividades e a definição de compromissos exequíveis. Na grelha apresentada, constam os sete dias da semana e as horas entre as 8 e as 22, as horas que eles, por norma, acordam e se deitam. Depois, é-lhes pedido que preencham o quadro com quatro cores: AMARELO – horário escolar, AZUL – atividades DF, VERDE – horário de estudo e LARANJA – outras atividades. Devo confessar que, por vezes, era assustador ver aquele quadro todo pintado, o que me levava a refletir sobre a ocupação das crianças e dos jovens, nas sociedades contemporâneas e o impacto na sua qualidade da vida. É verdade que, alguns deles, não pareciam ser muito afetados por isso, enquanto outros demonstravam a sua saturação, daí que tivesse discutido o assunto com alguns encarregados de educação que me confrontavam com a sua falta de tempo.

A seguir à grelha do horário, a Caderneta do Aluno de DF há um espaço para ser preenchido por professores ou diretores de turma e encarregados de educação, variando esse espaço em função da pessoa que o deveria preencher e da idade dos atletas. Existem, assim, grelhas para os jovens jogadores entre os 4 e 5 anos e os jovens dos 6 aos 14. No que concerne às grelhas relativas às crianças dos 4 aos 5 anos (**Anexo 11**), estas eram preenchidas com diferentes círculos coloridos, dos quais o AZUL correspondia a MUITO BOM, o AMARELO a SUFICIENTE e o PRETO a INSUFICIENTE. Na grelha do professor/educador, eram avaliados os seguintes parâmetros: comportamento, trabalhos, assiduidade, pontualidade e empenho, seguidos da rubrica do professor, ao final de cada mês. Já os encarregados de educação avaliavam nos parâmetros: comportamento, trabalhos e autonomia, seguidos, igualmente, da sua rubrica, também no final de cada mês.

Já no que toca às grelhas dos jovens dos 6 aos 14 anos (**Anexo 12**), o diretor de turma/professor, deveria avaliar os seguintes parâmetros: comportamento, TPC, assiduidade, pontualidade, empenho e autonomia, rubricando e completando ao final de cada mês, enquanto os encarregados de educação se devem debruçar sobre: comportamento, TPC, estudo e autonomia. Julgo, ainda, ser relevante referir que, para que os professores completassem a grelha que lhes dizia respeito, os encarregados de

educação deveriam assinar uma autorização situada abaixo dessas grelhas, de forma a autorizarem aqueles a fazerem a avaliação mensal que a DF necessita.

Outro segmento de preenchimento obrigatório são as grelhas de testes e/ou trabalhos (**Anexo 13**), onde os jovens deveriam assinalar o período escolar em questão, a disciplina para a qual o teste e/ou trabalho foi realizado e a respetiva nota. Esta era também uma parte da Caderneta do Aluno DF com muito interesse porque permitia que a DF acompanhasse estes resultados, percebendo se os resultados escolares eram positivos ou se o jovem se estava, ou não, a esforçar, o que, como já o referi, poderia ter consequências quer na sua convocatória para os treinos quer na sua convocatória para os jogos. De igual modo, os encarregados de educação também poderiam ter acesso a estas informações, o que lhes permitia monitorizar o desempenho dos seus educandos e tomar as decisões subsequentes.

Finalmente, seguem-se as páginas de autoavaliação e reflexão (**Anexo 14**). Aqui, os jovens deveriam avaliar as suas atuações na escola, no treino e, em geral, no seu quotidiano e propor sugestões para resolver os problemas que, eventualmente, surgissem. Para efetuar a sua autoavaliação, são propostas algumas afirmações, sobre as quais eles devem pensar e avaliar de 0 a 5 (sendo que zero é INSUFICIENTE e cinco MUITO BOM), tendo em conta a sua atuação nos diferentes ambientes propostos. Esta é uma forma de os fazer refletir sobre o que fizeram, em cada período, e tentarem perceber o que é que podem mudar para melhorar. É muito importante, na minha perspetiva, que eles se habituem a ser críticos em relação a si mesmos, não com o intuito de serem capazes de apontarem, apenas, os seus pontos fracos, focando-se exclusivamente neles, mas também de perceber quais são os seus pontos fortes e valorizá-los. Na Caderneta do Aluno DF, existem três momentos desta autoavaliação, correspondentes a cada período escolar dos jovens.

Era esta caderneta que se constituía como objeto de supervisão diferenciada, por parte da mediadora. Por exemplo, no caso das equipas de competição (Sub10 A, Sub10 B, Sub11, Sub12, Sub13 e Sub15), as supervisões eram feitas semanalmente, pois dada a condição específica dos atletas, estes tinham de ter um acompanhamento mais personalizado, dadas as exigências a que estes estavam sujeitos tanto do ponto de vista académico como do ponto de vista desportivo.

Cada equipa tinha um dia designado para a supervisão da sua caderneta, devendo cada atleta fazer-se acompanhar também da sua Caderneta Escolar, já que alguns professores, apesar de terem espaço para correspondência com a instituição DF na própria Caderneta do Aluno DF, ou desconheciam este facto ou, simplesmente, não a utilizavam, escrevendo os recados para a DF na Caderneta Escolar. Com essa informação disponível tornava-se possível discutir acontecimentos e incidentes que tivessem a ver com o comportamento dos jovens ou equacionar com eles soluções para problemas que surgissem. Havendo um código de conduta a respeitar, a partir do qual os treinadores decidiam se convocavam, ou não, os atletas, era este que servia de referência aos diálogos e às decisões subsequentes.

Relativamente às equipas que não eram de competição, as supervisões eram feitas, praticamente, de dois em dois meses. Era o tempo necessário para tomar conhecimento das notas escolares, dos comportamentos e do desempenho que os jovens iam tendo, tanto em casa como na escola. No entanto, sempre que era necessário, os encarregados de educação dirigiam-se ao EA para dar alguma informação pertinente, tirar alguma dúvida ou esclarecer algum assunto, de forma a resolver qualquer problema que, entretanto, surgisse.

Para além do que já referimos, pode encontrar-se, ainda, na Caderneta do Aluno DF, o Contrato Dragon Force (**Anexo 15**), no qual consta um conjunto de compromissos que os jovens têm o dever de respeitar, assinando, por isso, o documento como prova da sua adesão ao mesmo. Encontra-se, igualmente, na referida caderneta as regras a respeitar nas diferentes modalidades desportivas que a DF dinamiza (**Anexo 16**).

A Caderneta do Aluno DF dá, ainda, a conhecer as suas ações educativas (**Anexo 17**), assim como fornece algumas dicas de como estudar de forma eficiente (**Anexo 18**), auxiliando os jovens com técnicas de estudo, que lhes podem vir a ser muito úteis, principalmente, porque, por norma, eles têm alguma dificuldade em atingir estes métodos.

Neste documento é também dado a conhecer aos diretores de turma e/ou professores as informações necessárias sobre as intenções da DF em envolver-se na vida escolar dos seus jogadores e na ampla importância que os resultados que lá têm assumem para a instituição desportiva, procurando organizar um trabalho em rede entre ambas as entidades, de forma a levarem o aluno a atingir o sucesso em ambos os contextos (**Anexo 19**).

Mais à frente são também dadas algumas dicas e conselhos aos jovens e aos encarregados de educação (**Anexo 20**), relativamente à postura que devem adotar em relação à instituição DF, uma vez que é bastante importante que os encarregados de educação participem de forma proativa e consequente na vida dos educandos.

É possível encontrar, ainda, na Caderneta do Atleta da DF, a explicitação dos direitos e deveres dos jogadores DF (**Anexo 21**), assim como os direitos e deveres dos encarregados de educação (**Anexo 22**), uma vez que é importante saberem o que podem ou não fazer, o que podem, ou não, reclamar, pois, num trabalho, que se espera, em rede, todos os que nele participam têm direitos e deveres, os quais devem conhecer, para que as metas propostas sejam atingidas com sucesso.

Uma dimensão crucial que é, também, abordada na Caderneta do Aluno DF é aquela que tem a ver Saúde, nomeadamente a saúde nutricional. A verdade é que, em diversas conversas com a nutricionista da DFC, percebemos que muitos miúdos estão acima do peso, devido à falta de sensibilização dos encarregados de educação e da sua falta de atenção, no que concerne à alimentação dos seus educandos. Nesta parte, além de alguma informação nutricional, é-lhes também permitido realizar algumas atividades (**Anexo 23**) para que compreendam do que precisam para se alimentarem bem, pois o seu bom desempenho desportivo pode ser condicionado por uma má alimentação.

Por fim, noutras páginas, a Caderneta do Aluno DF propõe aos jovens a realização de alguns passatempos/atividades, para que também se divirtam (**Anexo 24**) e percebam que, apesar de ser um documento de grande importância e responsabilidade, a Caderneta do Aluno DF pode ser um dispositivo que suscite as suas brincadeiras.

Em conclusão, se se pode afirmar que a Caderneta potencia a reflexão dos atletas e as atividades que permitem potenciar tal reflexão, sendo, neste sentido, um documento bastante útil, importa discutir, não tanto a caderneta em si, mas algumas das crenças e pressupostos que sustentam a sua conceção e utilização.

Neste âmbito, há que reconhecer alguns riscos da caderneta, nomeadamente aqueles que tendem a hiperresponsabilizar os alunos pelo seu insucesso ou mesmo pelas situações de indisciplina nas quais poderão participar. Trata-se de uma problemática difícil de abordar, na medida em que implica uma relação com a Escola e os seus professores que não depende, apenas, de quem trabalha na DF. Isto é, algumas situações de insucesso poderão não ter a ver, apenas, com o comportamento alegadamente

inadequado das crianças e dos jovens mas, igualmente, com as condições de aprendizagem que (não) lhes são oferecidas nas escolas. Penalizar um atleta pelos seus maus resultados escolares pode ser, assim, um ato tão injusto quanto inconsequente. Daí que, para além da necessidade de se ir construindo uma relação consequente com as escolas, se possa, acima, de tudo, desenvolver processos de reflexão com os atletas que possam contribuir para o desenvolvimento de um comportamento mais resiliente, mesmo que se saiba que esta pode ser a solução menos má mais do que a solução desejada.

2 - Os Planos Semanais

Os Planos Semanais (**Anexo 25**) podem ser considerados como um dispositivo que, por um lado, permite pensar e programar as atividades e, por outro, acaba por contribuir para monitorizar as mesmas, para além de assumir um papel como um instrumento de regulação e de prestação de contas ao Departamento Pedagógico da DF sobre o trabalho a desenvolver com os jovens.

Como grande parte das atividades eram propostas por mim, era necessário comunicar às entidades superiores do Departamento Pedagógico DF aquilo que pretendia fazer com os jovens, de maneira que eles avaliassem se essas atividades se adequavam ao que era pretendido e ao próprio programa de trabalho da instituição.

No fim de cada semana era enviado um plano semanal de atividades relativo à semana seguinte, com o fim de ser aprovado e posto em prática logo a seguir. No cimo da página constava um cabeçalho com a devida identificação da DF em questão, o nome da mediadora socioeducativa, bem como a semana em que deviam ser realizadas as atividades.

Durante o meu estágio nunca me foi recusado realizar qualquer tipo de atividades, o que me leva a querer que fui capaz de dinamizar atividades adequadas ao que fazia parte do planeamento temático da DF, assim como a adequação às faixas etárias e aos gostos dos jovens jogadores, pertencentes à DFC. Se uma tal atitude, por parte dos responsáveis da Direção Pedagógica da DFC, é um indicador que permite avaliar o trabalho que realizei, importa reconhecer que nem sempre foi fácil conciliar as atividades pensadas com o tempo disponível para o fazer. A verdade é que todas as atividades que sugeri foram aceites e dinamizadas na DFC, apesar de, por vezes, não terem o sucesso que

esperava, fosse por falta de participantes ou por falta de interesse dos mesmos na realização dessas atividades. Se nem sempre os jovens participavam na definição dos planos, acabavam, no entanto, por participar na avaliação dos mesmos, o que me permitia saber o que lhes agradava ou desagradava e porquê. Tal decisão veio-se a revelar importante para mim, porque passava a ter um referencial, e para eles porque, entre outras coisas, isso estimulava a sua participação, o que, só por si, era um objetivo formativo que considero ser decisivo.

3 - Os Relatário Semanais

Os Relatário Semanais (**Anexo 26**) tinham como principal objetivo dar a conhecer ao Departamento Pedagógico DF o que havia sido feito durante a semana, pois, apesar de serem traçados planos, infelizmente, não se conseguia realizar tudo ou por falta de tempo ou por situações adversas que me ultrapassavam.

Nos Relatórios Semanais eram dadas a conhecer, novamente, as atividades que tinham sido propostas para essa semana e depois as que tinham sido realizadas e as que não tinham sido realizadas, de forma a perceberem o que foi conseguido ou não fazer. No meu caso, havia sempre atividades que não eram realizadas, na sua maioria por falta de público, visto que na DFC os jovens passavam pouquíssimo tempo no EA e, quando lá passavam, a pressa tomava conta de si, impedindo-os de participar nas atividades que tinha para dinamizar.

Nestes relatórios era também descrito o acompanhamento que ia conseguindo fazer às equipas de competição e aos jovens sinalizados. No que concerne às equipas de competição, nestes relatórios, ia dando a conhecer ao Departamento Pedagógico DF quais as equipas que iam aparecendo mais frequentemente na supervisão das cadernetas, assim como na realização das atividades.

Ainda que os relatórios constituíssem uma estratégia visando a prestação de contas, acabaram por ser uma oportunidade de promover a autorreflexão pessoal sobre o trabalho produzido, bem como um contributo para a minha vinculação à estrutura da DF. Senti isso quando compreendi que as minhas críticas e recomendações eram, dentro do possível, escutadas e tidas em conta.

Dessas críticas e recomendações, valorizo aquelas que tinham a ver com as limitações e constrangimentos a que o meu trabalho estava sujeito, nomeadamente ao nível da (in) disponibilidade do espaço de trabalho que, dado o tipo de partilha a que estava sujeito, prejudicava a realização das atividades pelas quais eu era a responsável.

Por fim, importa referir que nunca sinalizei, nos relatórios semanais, nenhum jovem que tivesse manifestado comportamentos inadequados. Não que isso nunca tivesse acontecido mas decidi, antes, investir no diálogo e no trabalho em rede, envolvendo os treinadores, os encarregados de educação e até os professores na resolução dos problemas vividos. Nem sempre foi fácil. Houve momentos em que talvez sido aconselhável fazê-lo e, em retrospectiva, parece-me que, pelo menos, num caso, o deveria ter feito. Não sei se falhei como mediadora nessa situação mas se isso aconteceu foi porque prefiro acreditar que a sinalização de crianças ou de jovens pode ser entendida como a solução mais fácil.

Em conclusão, sendo a Caderneta do Aluno da DF um dispositivo de mediação diferente dos Planos e dos Relatórios semanais, importa, agora, mostrar a importância destes últimos. Se compararmos a caderneta com os planos e os relatórios verificamos que enquanto a primeira visa potenciar a comunicação com os atletas, os segundos têm por objetivo relacionar a mediadora com a Direção Pedagógica da DF. É verdade que todos estes dispositivos poderão ser utilizados, apenas, para se afirmarem como dispositivos de controlo, o que, a acontecer, lhes retiraria o estatuto de dispositivos de mediação. Isto é, não é o facto da Caderneta contribuir para responsabilizar as crianças pelos seus compromissos que a torna num instrumento de controle. Será mais o modo como isso ocorre que o poderá determinar. Em larga medida, é a qualidade do processo de comunicação que determina que aqueles dispositivos se possam afirmar como dispositivos de mediação e, neste âmbito, o modo como se entende quer as crianças e os adolescentes quer a mediadora como interlocutores, no caso dos primeiros face à segunda e no caso desta face à Direção Pedagógica da DF.

VIII - Análise do modelo pedagógico do Espaço Aberto na Dragon Force Custóias

Na sequência da reflexão que tenho vindo a realizar sobre a minha experiência na DFC, chegou o momento de apresentar e analisar o *modelo pedagógico do Espaço Aberto na Dragon Force Custóias*, discutindo os seus princípios pedagógicos e os seus objetivos.

Neste sentido, começo por afirmar que a DFC se assume como um contexto de educação não-formal, o que significa que é um contexto educativo que assume intencionalmente a sua vocação, propondo, por isso, um conjunto de objetivos que norteiam as atividades que aí se realizam, as quais, no entanto, não estão sujeitas ao mesmo tipo de constrangimentos e de organização dos contextos formais. Na DFC pretende-se que as crianças e os adolescentes aprendam as regras do futebol e desenvolvam as suas competências técnico-táticas, no âmbito de um projeto que visa contribuir para a sua formação integral. As suas aprendizagens, no entanto, passam em larga medida pelas vivências e experiências que aí lhes são proporcionadas, não havendo momentos de avaliação formal e classificações como aquelas que se observam nas escolas. Por outro lado, a participação das crianças e dos jovens é voluntária, o que significa que estes podem abandonar o projeto sempre que o decidam fazer, sem qualquer custo ou penalização.

Em confronto com um contexto educativo formal, a DFC caracteriza-se por uma flexibilidade de propósitos que uma escola, mesmo que podendo ser adjetivada como inovadora, não assume nem pode assumir. Apesar de haver planos de treino e de formação, bem como atividades de outra natureza, nada é comparável às exigências curriculares das escolas. Mesmo ao nível das opções metodológicas estamos perante dois universos distintos, o que não significa que o modelo de educação escolar só possa ser definido em função dos parâmetros do paradigma pedagógico da instrução (Trindade & Cosme, 2010). De igual modo, também não se pode considerar, por isso, que o governo das escolas se configura em função do papel autoritário dos professores, enquanto os contextos educativos não-formais se definiriam pelas metodologias de participação. As primeiras podem, igualmente, constituir-se como espaços de governação democrática, no âmbito dos quais os alunos podem assumir um protagonismo decisivo na gestão dos espaços, do tempo e das atividades a realizar, ainda que não seja obrigatório que isto aconteça para que as escolas continuem a ser escolas. Ao contrário, os contextos

educativos não-formais muito dificilmente poderiam ser identificados como tal se a sua gestão fosse, de algum modo, equivalente àquela que o paradigma pedagógico da instrução propõe para as escolas. É que se estas podem sobreviver como instituição a um tal paradigma, muito dificilmente o mesmo aconteceria com um contexto educativo não-formal, tendo em conta que uma tal opção, para além de ser contraditória com os propósitos e as dinâmicas deste contexto, confrontar-se-ia com o poder dos sujeitos-alvo, dado carácter voluntário da sua participação.

Se estes são os fundamentos que permitem definir a DFC como um contexto educativo não-formal, importa compreender em função de que princípios é que se operacionalizou o projeto de formação que aí se desenvolve, o que neste relatório será concretizado em função dos seguintes parâmetros: (i) as responsabilidades da mediadora e (ii) o trabalho em rede.

1 - Responsabilidades da mediadora socioeducativa

Pelo que fui descrevendo sobre a experiência que vivi na DFC, é possível constatar que posso definir o meu trabalho como mediadora socioeducativa não tanto como uma atividade de facilitação educativa mas antes como uma interlocutora qualificada (Cosme, 2009), já que, enquanto mediadora, e independentemente do contexto onde atuei, o meu trabalho com as crianças e os adolescentes definiu-se mais como um desafio do que como um entretenimento. Ainda que a conceção de interlocução qualificada seja importada da reflexão sobre as escolas, parece-nos ser uma tal conceção aquela que melhor se adequa ao trabalho que realizei, dada a proatividade do mesmo. Se é verdade que os jovens atletas sempre tiveram a porta aberta para falar sobre os seus problemas e preocupações, fossem eles relacionados com a instituição DF, com a escola ou com a família, ajudando-os a entender o que eles não percebiam, discutir com eles o que os perturbava, fornecer-lhes técnicas e ferramentas para ultrapassar aquilo que os inquietava, privilegiando a comunicação como instrumento de intervenção, também é verdade que o meu trabalho não se confinava a isso. Eu propunha atividades, eu supervisionava as cadernetas da DF, em suma, eu interferia. Ou seja, o meu papel de mediadora socioeducativa era, sem dúvida, bastante plural e diversificado, assim como as responsabilidades que deveria assumir.

É que, para além do trabalho com os jovens, eu tinha que assumir o trabalho com o Departamento Pedagógico, fosse o trabalho burocrático, o controlo de entradas no EA, o Registo de Presenças (**Anexo 27**), a gestão do plano de trabalho, os relatórios, etc.), fosse a supervisão das cadernetas, fosse, ainda, as atividades do EA que eu própria criei, tendo em conta os objetivos relacionados com o convívio, a diversão, a partilha e o desenvolvimento de competências e atitudes relacionadas, entre outras coisas, com a necessidade de promover a cooperação entre os atletas, criando o espírito de equipa tão necessário num contexto como aquele que a DF constituía.

Para além disso, havia todo trabalho a realizar, por um lado, com os encarregados de educação e, por outro, com os treinadores e outros profissionais que intervinham na DFC, num trabalho que se pretendia que fosse em rede. Pode mesmo afirmar-se que a relação com os encarregados e com os treinadores foi, talvez, um dos fatores fulcrais para o desenvolvimento do meu trabalho como mediadora socioeducativa quer devido ao fluxo de informações que o mesmo permitia quer devido ao tipo de colaboração que era necessário estimular para responder a desafios múltiplos e complexos quer, ainda, devido à necessidade de, por vezes, refletirmos sobre as nossas próprias atitudes, sobretudo aquelas que poderiam constituir-se como obstáculos à prossecução dos objetivos previstos.

2 - O trabalho em rede

Pode considerar-se que as atividades que tinham os encarregados de educação como sujeitos-alvo eram atividades estratégicas, na medida em que eram fundamentais para que as atividades com as crianças e os jovens pudessem ocorrer. O pressuposto que justifica uma tal adjetivação tem a ver, essencialmente, com o facto das atitudes dos pais influenciarem bastante os jovens atletas, seja pela positiva, seja pela negativa, uma vez que são “ (...) eles que dão a base a todos os comportamentos da criança, de toda a sua postura frente à sociedade, o seu perfil, a postura na convivência com o próximo, ou seja, o básico para a relação com o próximo é obtido no convívio com a família.” (Lucas, 2014: 4). Mesmo a sua postura como espetadores de um jogo dos seus educandos tem de ser devidamente ajustada, visto que

“ (...) a presença dos pais nos treinos e nos jogos vai despertar alguma reação no atleta/criança, seja ela de contentamento ou constrangimento, de aprovação ou desaprovação. Segundo estudos da psicologia do desporto, têm demonstrado que algumas crianças podem sentir-se incomodadas com a presença dos pais, enquanto outras se sentem bem com a presença dos familiares. Portanto, o relacionamento que o atleta tem ou teve com os pais, o modo como este atleta foi criado, as lembranças, os acontecimentos, os factos que marcaram sua vida, tudo isto pode exercer influência direta sobre o seu modo de agir, do início da atividade física até ao treino e competição.” (idem, 5),

Ou seja, as atitudes dos pais, também na DFC, podia constituir, nuns casos, um fator de incentivo e noutros um fator de desmotivação. Percebia-se pelas próprias posturas dos jovens que eram diferentes: alguns conseguiam abstrair-se destes comportamentos por parte dos encarregados de educação, outros ficavam consternados e toda a sua postura e atitude era afetada. Daí que os encarregados de educação fossem um vértice muito importante na rede de trabalho que, entretanto, se foi constituindo.

Os treinadores eram outro vértice dessa rede, constituindo, até, na sua maioria, uma presença assídua no EA, motivando os jovens a comparecer e a participar nas atividades que ia propondo. A verdade é

“ (...) que a criança, na sua generalidade, é muito sensível e fortemente influenciada pelas atitudes daqueles que lhes são mais significativos, como (...), por exemplo, no caso específico, o treinador ou líder. Esta possibilidade de influência deve ser muito bem aproveitada, para que a criança seja levada para o caminho correto...” (Gaspar, 2011: 15).

O que, de facto, acontecia com os treinadores e os jovens da DFC. Os miúdos viam nos seus treinadores um exemplo a seguir e as relações entre eles eram, em geral, bastante saudáveis.

Em suma, o trabalho colaborativo entre todos os membros da família DFC revelou-se decisivo para o sucesso do EA, quer, numa primeira fase, para o divulgar quer,

numa segunda fase, para o potenciar. Ou seja, a participação de todos foi fundamental e facilitou imenso o meu trabalho enquanto mediadora socioeducativa, uma vez que aquele sucesso era um fator potenciador do sucesso da própria DFC.

Apesar de ser necessário considerar que o espaço físico do EA constituía, por vezes, um obstáculo ao desenvolvimento das atividades, já que ocupava instalações que eram utilizadas por todos os técnicos da DFC e, igualmente, por entidades exteriores ao projeto (MatosinhosSport e Custóias Futebol Clube), tenho de reconhecer que, pese todos estes e outros problemas, acabou por ser um espaço, também, de encontro e trabalho em parceria, com os treinadores, os encarregados de educação, a psicóloga e a nutricionista. Neste âmbito, e para além das colaborações pontuais realizadas, houve momentos de trabalho bastante significativos, como foi o caso da atividade denominada por «Taças Temáticas», a qual envolveu todos os profissionais do EA a trabalharem para o mesmo fim, em conjunto, de forma a atingirem os objetivos pretendidos. Foi um momento de trabalho em parceria que beneficiou a todos, os técnicos e os atletas.

3 – Conclusão

Face ao descrito pode considerar-se que o modelo pedagógico do Espaço Aberto do Dragon Force assentava em três eixos: (i) na assunção de que o EA da DF deveria ser entendido como um contexto educativo não-formal; (ii) na definição do papel da mediadora socioeducativa como uma interlocutora qualificada e (iii) na importância atribuída ao trabalho em rede.

Se os dois últimos eixos enunciados já foram objeto de uma abordagem neste trabalho, importa, nesta conclusão, reforçar as implicações decorrentes de se considerar o EA como um contexto educativo não-formal. Implicações estas que convergem numa ideia-chave; a de que as crianças e os jovens têm que ser considerados protagonistas maiores do processo educativo em que participam, não podendo, por isso, o EA ser entendido como um espaço de adestramento ou uma extensão das atividades que têm lugar nas escolas. Seja como for, o que é necessário é reconhecer que este pressuposto acaba por determinar a configuração do papel da mediadora e do trabalho em parceria onde esta se teve que envolver.

IX - Reflexão sobre o papel do mediador

Do meu estágio de nove meses na DFC retirei ensinamentos diversos, no entanto, o melhor foi perceber o que significa, efetivamente, ser um mediador socioeducativo e perceber o que estes profissionais poderão fazer. Apesar de, durante estes cinco anos no ensino superior, me deparar frequentemente com uma diversa de abordagens acerca do papel destes profissionais, a verdade é que ter esse papel na prática é bastante diferente daquilo que vamos aprendendo na teoria. Talvez por não o vivenciarmos, efetivamente, criamos ideias de como será desempenhar essas funções, as quais, quando realizadas, se mostram bastante distintas do que se idealizou.

Nesta parte do meu relatório de estágio vou falar um pouco sobre a mediação, o seu desenvolvimento ao longo do tempo, o papel do mediador e as formas como ele exerce as suas funções, entre outros assuntos relacionados com esta temática da mediação.

Em primeiro lugar, procurei encontrar uma definição de mediação que fosse a ideal para a descrição deste papel tão fundamental na sociedade de hoje e o qual se caracteriza por ser “ (...) o novo paradigma integral para a redefinição da pedagogia e psicologia da aprendizagem, que pode ser transformada em esperança para o futuro da educação.” (Feuerstein R., 1980 cit. in Ferreira & Castro, s/ano: s/página). A verdade é que

“ (...) a mediação constitui uma perspetiva de intervenção e um conceito fulcral nos sistemas educativos, ao funcionar como um processo facilitador da comunicação, quer seja entre pessoas, entre grupos, entre instituições ou entre culturas, promovendo o restabelecimento de laços sociais e a participação alargada dos cidadãos na gestão dos seus problemas...” (Vasconcelos-Sousa, 2002; Schnitman & Littlejohn, 1999 cit. in Freire, 2010: s/página).

Este é, sem dúvida, um dos seus grandes objetivos: criar pontes entre os diversos membros de uma comunidade e fornecer-lhes ferramentas para, eles próprios, serem capazes de solucionar os seus problemas e dificuldades.

No caso português, “ (...) poderemos dizer que na viragem do milénio se observou um reforço desta linha de formação e de intervenção no sentido de disseminar a presença

de mediadores socioeducativos/socioculturais por várias escolas do país, integrados em projetos diversos...” (Freire, 2010: s/página); iniciou-se uma reviravolta educativa, onde a mediação ganhou o seu papel no sistema educativo, fazendo-se notar e dando a entender que eram cruciais nas diferentes instituições educativas, visto que eram capazes de unir os diferentes membros de uma comunidade e muni-los de díspares técnicas e métodos que possibilitassem a sua interação de forma coesa e harmoniosa.

Como afirma Guillaume-Hofnung (2000), “Lidar com as diferenças implica também lidar com os diferendos...” (Guillaume-Hofnung, 2000 cit. in Freire, 2010: s/página) e isto é algo “ (...) que não passa ao lado das experiências de mediação, mesmo que (...) essas experiências estejam voltadas para o estabelecimento de «pontes» entre os diferentes, ajudando assim a prevenir os diferendos.” (Freire, 2010: s/página), pois a mediação não se limita à simples resolução de problemas, esta também se preocupa em preveni-los e é aqui que os mediadores assumem um papel fundamental nas instituições educativas, pois, mais importante do que resolver, é imperativo impedir que aconteça, quando algo pode prejudicar todo um clima.

Todavia, é importante falar um pouco sobre a formação destes profissionais, já que, tendo um papel tão relevante para o sistema educativo, devem estar bem preparados para desempenhar as suas árduas funções. Esta preparação inicia-se na sua formação superior, onde os futuros profissionais socioeducativos aprendem todos os objetivos e principais características da mediação. Por isso, é importante, desde logo, a escolha do local onde se pretende fazer a formação para esse papel, a qual, no meu caso, foi a licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, a qual assinala, nos seus objetivos gerais de apresentação, a formação de profissionais para o exercício de funções como «mediadores socioeducativos», presentes também ao nível das saídas profissionais e, mais tarde, o Mestrado em Ciências da Educação, pela mesma faculdade, onde pude aprofundar conhecimentos relativamente à mediação.

Durantes estes cinco anos de formação superior na área das Ciências da Educação, foram várias as unidades curriculares que abordavam o tema da mediação e que até a continham na sua designação, mas

*“ (...) o nome de uma dada unidade curricular (UC)
não determina tudo. Algumas UC usam claramente o conceito*

de mediação no seu título e outras não. Mas, na verdade, a ênfase que se dá à mediação, enquanto processo construtor de pontes entre racionalidades diferentes, não resulta exclusivamente do nome da UC. Depende, também, dos conteúdos programáticos e do professor que a leciona...” (idem, 2),

Na realidade,

“A oferta de uma formação superior em mediação, seja ela sociocultural ou aplicada ao contexto escolar, como é o caso da sociopedagógica, está muito condicionada pela instituição de formação em que se escolhe seguir determinado curso. A oferta desta formação varia, não só, de área para área mas, sobretudo, de instituição para instituição de formação.” (idem, 10).

Eu acrescentaria que depende de unidade curricular para unidade curricular ou de professor para professor.

Centrando-nos, agora, na mediação em si, é importante referir que existem diferentes modalidades de mediação, as quais

“São modalidades que incidem em aspetos culturais da comunicação, como é o caso da mediação (inter) cultural; na construção de modalidades alternativas de gestão das relações sociais e de socialização; na dinamização de uma cultura de participação e aquisição de instrumentos capazes de recriarem os laços sociais; ou ainda, na prevenção e gestão dos conflitos e problemas como oportunidade de melhorar as relações sociais” (Silva et al., 2010: 128).

O principal foco dos profissionais da mediação é criar união, promover a coesão e a harmonia, através do fornecimento de formação, técnicas, ferramentas, métodos que ajudem os membros de certa comunidade a saberem gerir a paz no seu meio. As funções de um mediador passam muito por estes ideais, os quais só são passíveis de concretizar através da comunicação, a base da resolução de todos os problemas. A mediação promove

uma cultura de pacificação de não-violência, a qual só é possível através da comunicação entre os seres humanos.

Ao longo dos últimos dezassete anos, a mediação impôs-se no nosso país com a promessa de “vir para ficar” e revolucionar todo o sistema educativo. Existem diferentes razões para optar e valorizar a mediação, os quais são enumerados por Ferreira e Castro (s/ano):

“ a) porque é um trabalho em que a dimensão relacional é essencial; b) pela dupla competência da mediação para ajudar o aluno na sua abordagem ao conhecimento, e seu trabalho como um modelo para interpelar e reestruturar seus padrões de conhecimento; c) por ser sendo um conceito complexo que envolve múltiplos processos e papéis na educação; d) por ser um conceito-chave na orientação das reformas educacionais e das correntes da pedagogia atual, o que explicita o papel do mediador; e) pelo estudo que faz do trabalho cognitivo exigido ao aluno, e, por que constrói um marco teórico idôneo para a realização das metas educacionais.” (Ferreira & Castro, s/página).

Ainda que esta reflexão seja produzida a propósito do trabalho dos mediadores sobre as escolas, julgo que estes são motivos suficientemente fortes para se justificar a importância da atividade dos mediadores, tendo em conta que é necessário existirem profissionais que, ao privilegiarem a comunicação, permitem tornar os diferentes espaços educativos em espaços mais equitativos e trabalhar com os membros pertencentes à comunidade em questão, criando uma espécie de trabalho em rede, que poderá potenciar o sucesso dos grupos-alvo com os quais se trabalha.

Por razões relacionadas com o trabalho que desenvolvi tendo a privilegiar, no âmbito de tais grupos-alvo, os jovens que, aqui, englobam as crianças mas, sobretudo, os adolescentes. Um grupo que tem de “ (...) lidar com muitas mudanças de uma só vez e podem precisar de ajuda para ultrapassar os perigos no percurso. A adolescência é um tempo de divergência crescente entre a maioria dos jovens...” (Papalia, Olds & Feldman, 1975: 508), os quais estão a redescobrir-se e a lidar com novas situações com as quais não se tinham deparado, pelo menos, na sua maioria, durante a infância. A verdade é que

nas ações educativas, apesar dos diferentes atores que nela intervêm, os jovens são, maioritariamente, o centro da ação; “A população jovem e os jovens alunos são, claramente, os que mais concentram o alvo da intervenção dos mediadores socioeducativos...” (Silva *et al.*, 2010: 128), exatamente por serem o grupo mais propenso a viver diversos tipos de dificuldades e problemas, por se encontrarem num período de transição,

A relação privilegiada que se estabelece entre o trabalho dos mediadores e o trabalho dos adolescentes não significa que se esteja perante uma relação insular já que é no trabalho em rede com outros profissionais que poderemos encontrar respostas consequentes. É a “ (...) ideia de *rede* enquanto mecanismo alternativo suscetível de assegurar uma melhor coordenação da ação social e uma governação mais eficaz na educação.” (idem) que teremos de aprender a valorizar. Este conceito de «rede» está intimamente ligado aos termos de “ (...) diversidade, flexibilidade, cooperação e coordenação, mais do que controlo e uniformidade...” (idem, *ibidem*), possibilitando que todos os membros de uma comunidade sejam capazes e possam criar as suas próprias regras e normas, em conjunto, de forma a criarem um ambiente agradável ao trabalho para uma educação completa, integral, dos jovens que defendem. Como afirma Silva (2012), “O trabalho *em rede* permite auxiliar os jovens, promovendo uma cultura comunicacional com as instituições de modo a promover o sucesso dos percursos destes jovens...” (Silva, 2012: 100), o qual ficaria muito dificultado e, infelizmente, em alguns casos, impossível, se não fosse esta intervenção que os mediadores socioeducativos podem protagonizar.

Outra função da criação da mediação socioeducativa assenta num sentido de coordenação dos atores envolventes numa ação educativa, a qual, defendida por Bonafé-Schmitt (2009), fala da mediação como

“ (...) *uma nova forma de ação, que anuncia novas formas de coordenação das relações dos atores entre si (...) numa lógica comunicacional na medida em que o papel do mediador consiste em mobilizar todas as formas processuais para favorecer a comunicação entre as partes, a sua intercompreensão.*” (Silva & Machado: 2009: 277).

Ou seja, o mediador socioeducativo promove a conversa entre os diferentes membros de certa comunidade, já que, como se diz na gíria, “a falar é que a gente se entende”! Este aspeto revelou-se fulcral na sociedade atual, caracterizada pela abundância de “ (...) contextos sociais e organizacionais, pelo modo societário de organização que os caracteriza...” (Silva & Machado, 2009: 277), os quais mostram

“ (...) dificuldades na comunicação e défices de intercompreensão entre os sujeitos que, sem dúvida, colaboram para a emergência de conflitos que se não forem trabalhados e apropriados, tendem a desenvolver-se colocando em risco a convivência saudável e o desejável desenvolvimento pessoal e social.” (idem).

E é, neste âmbito, que estes profissionais podem assumir um papel fundamental como alguém que estimula uma cultura de comunicação.

Então, é necessário encararmos a mediação socioeducativa, não só como método de resolução de conflitos, mas como um meio que procura prevenir essa situação, isto é, uma forma de evitar certos problemas e dificuldades e não unicamente um meio de os resolver. Por isso,

“Quando nos referimos a «programas de mediação em contextos educativos», estamos a pensar na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como uma mera estratégia de gestão e resolução de conflitos (...) Apesar de ser uma estratégia que se tem revelado importante na gestão e resolução alternativa de conflitos, podemos encontrar na mediação potencialidades de intervenção mais amplas, integradoras e complementares que várias experiências têm reconhecido como fundamentais no domínio da educação para a responsabilidade, para a cidadania e para a paz.” (Silva, 2011: 256).

Há, por isso, uma necessidade urgente, por parte dos mediadores, em tornar visível o facto do trabalho de mediação socioeducativa não se circunscrever à resolução de conflitos. É preciso abrir “ (...) o conceito para além de uma técnica específica no quadro de resolução alternativa de conflitos, conferindo-lhe, também, visibilidade enquanto

processo cooperativo e mesmo preventivo no domínio da cultura de cidadania e educação para a paz.” (Silva & Machado, 2009: 276). A mediação abre-se, assim, a um leque de “ (...) contextos mais amplos dos que a reduz(ia)em a uma dimensão preponderantemente técnica e instrumental de mobilização de estratégias específicas, com expressão no modelo de solução de problemas...” (Burgess & Burgess, 1997 in Silva & Machado, 2009: 276) e afirmando-se, então, como um meio de

“ (...) procura de sínteses reconciliadoras centradas no contrato e na intervenção a curto prazo, com etapas sequenciais bem definidas: identificação do problema, sua história e suas causas, estabelecimento de objetivos alternativos tangíveis e sua concretização e avaliação dos resultados.” (Caetano, 2005 in Silva & Machado, 2009: 276).

Assim, passamos de um papel do mediador socioeducativo reduzido ao curar ou reparar o que outros destruíram, para um outro tipo de papel, baseado em “ (...) modelos construtivistas, cujos objetivos vão para além da dimensão curativa ou reparadora, centrada na resolução de problemas, para perspectivas preventivas, renovadoras e mesmo criativas...” (Guillaume-Hofnung, 2005 in Silva & Machado, 2009: 276).

Vieira & Vieira (2011) dão-nos conta do facto dessa dimensão remediativa da gestão dos conflitos ter algo a ver com algumas correntes que, no campo da Psicologia, tendem a despromover a ideia da mediação como forma de intervenção preventiva ao valorizar uma “ (...) visão essencialista do conflito” (Vieira & Vieira, 2011: 10 e 11), derivado “ (...) da tensão, constante entre grupos e/ou pessoas, como facto normal do encontro e desencontro de culturas, que pode gerar, ou não, conflitos, se não houver mediação durante o processo da interação.” (idem, 11).

Voltando à figura do mediador socioeducativo é de salientar a sua importância emergente nos contextos educativos, em Portugal, nomeadamente, ao nível das instituições escolares, “ (...) onde são considerados atores importantes na prevenção do insucesso e do abandono escolar e na (re) conciliação dos jovens e adultos com a escola e/ou com as formas escolares de formação-aprendizagem.” (Silva, 2011: 261), ainda que devamos reconhecer que, tal como defendem Correia & Matos (2001), os mediadores socioeducativos se assumam como figuras profissionais que não esgotam a sua intervenção nos espaços escolares. Isto é, a sua influência ampliou-se a outros contextos

educativos onde passaram a intervir, adquirindo bastante importância nos espaços de educação não-formal.

Segundo Luison & Velastro (2004), “Os contextos e modos de intervenção dos mediadores dão visibilidade ao que “definem como mediação socioeducativa enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulação social e de recomposição pacífica de relações humanas.” (Luison & Velastro, 2004 in Silva *et al.*, 2010: 128). Ou seja, a forma como estes profissionais atuam, identificam-nos, segundo estes autores, desde logo como profissionais singulares e com um trabalho específico

Entre as diversas funções dos mediadores socioeducativos, há algumas que merecem ser, primordialmente, relatadas, visto que são demasiado importantes para ficarem esquecidas numa imensidão de funções que caracteriza este trabalho educativo. Uma delas, defendem Ferreira e Castro (s/ano), é aquela através da qual afirma que ao “ (...) mediador caberá avaliar para desenvolver as funções cognitivas dos socioeducandos e decidir que medidas de apoio devem ser conduzidas em caso de disfunções do pensamento reflexivo voltado as experiências de vida e educacional.” (Ferreira & Castro: s/página). Isto é, os mediadores socioeducativos deviam preocupar-se em conhecer os jovens com quem trabalhavam o melhor possível; perceber por que tipo de situações já tinham passado antes, perceber qual era a sua maneira de atuar, conhecê-los o melhor possível para, depois, serem capazes de desenvolver planos e projetos que os envolvam e que permitam que estes participem no desenvolvimento dos mesmos.

Sendo um trabalho tão complexo quanto necessário é, infelizmente e ainda, um trabalho com pouca visibilidade social, nomeadamente para pessoas que estejam fora do campo da educação.

Quando deparada com esta afirmação, questionei-a; não sei até que ponto ela conduzirá os leitores à verdade, pelo simples facto de que, enquanto mediadora socioeducativa, esse papel não me era desde logo, reconhecido pelos demais. A verdade é que ainda há um reconhecimento muito escasso por parte dos outros indivíduos em relação aos profissionais da mediação socioeducativa, identificando-nos sempre, em primeiro lugar, como professores, provavelmente porque associam educação, de forma exclusiva, à educação escolar e, por isso, identificam os mediadores com professores.

Apesar disso, julgo que a existência de mediadores socioeducativos numa instituição, mais do que uma despesa deverá ser entendida como um investimento, tendo

em conta a possibilidade desta figura profissional contribuir, em parceria, com outros profissionais, para estimular e apoiar o desenvolvimento do potencial humano das pessoas envolvidas nos projetos onde os mediadores intervêm. No fundo, podemos dizer que a intervenção de um mediador socioeducativo.

“ (...) «distribui-se» por um certo continuum relacional e comunicacional em que o diagnóstico, a informação e a orientação são modalidades de intervenção menos expressivas, do que o acompanhamento – emocional e psicológico e na resolução de conflitos ou problemas – a intervenção socioeducativa, familiar, social e profissional e a promoção de pontes e elos de intercompreensão entre os jovens, a escola e a família.” (Silva & Machado, 2009: 281 e 282),

Mas será que podemos afirmar que a comunicação é, efetivamente, a base de todo o trabalho do mediador socioeducativo? Digamos que a resposta a esta pergunta nos coloca perante algumas questões. Como afirma Torremorell (2008), o objetivo da mediação socioeducativa.

“ (...) passa, portanto, por promover a assunção de uma pedagogia centrada na ação comunicativa não-violenta, desenvolvendo uma gestão harmoniosa e positiva dos conflitos, incentivando a melhoria dos relacionamentos interpessoais, mediante o incremento do diálogo e potencializando, desse modo, a Educação para o exercício de uma cidadania responsável.” (Torremorell, 2008 in Silva & Aguiar, 2009: 50).

Assim, a comunicação torna-se o objetivo base de todo o trabalho do mediador socioeducativo. Se o diálogo é o instrumento que o mediador privilegia, o que me parece um pressuposto concetual, importa saber se esse diálogo se circunscreve, apenas, às situações de conflito, o que encerraria o mediador num profissional que intervêm, apenas, para resolver problemas. Não se nega esta vertente do trabalho do mediador, apenas, me parece que a mesma circunscreve excessivamente o trabalho do mediador.

Se é verdade que se pode afirmar que, numa perspetiva preventiva, se “(...) aborda o conflito de uma forma positiva, utilizando-o como estratégia criativa e de cooperação entre os vários atores da comunidade...” (Silva & Aguiar, 2009: 49), importa, mesmo assim, afirmar que o trabalho de mediação pode ser concebido de forma mais ampla.

É tendo em conta a minha experiência na DFC que posso propor uma tal afirmação. Por um lado, como mediadora, assumi um papel fundamental na gestão dos conflitos entre os jovens, contribuindo para a sua resolução os envolvesse e pudesse constituir um momento formativo. Por outro lado, propus o desenvolvimento de projetos que não visavam responder a nenhum problema específico, correspondendo, antes, ao desejo de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. Contudo, tanto numa como noutra situação impunha-se o problema da gestão da linguagem, a qual estando relacionada com o processo de comunicação, não deixa de se assumir como uma problemática específica. Trata-se de um desafio nuclear, uma vez que a “construção da relação pressupõe a conquista de elos de confiança.” (Albuquerque, 2015: 149), o que exige do mediador a construção de uma “ (...) proximidade e empatia com as partes, usando uma linguagem quotidiana e adaptada às características específicas dos interlocutores.” (idem). No meu caso, se para me dirigir aos miúdos da DFC tivesse utilizado uma linguagem mais trabalhada, com palavras não tão coloquiais, eles não me iriam perceber e a relação teria acabado, logo à partida. É preciso que os mediadores saibam adaptar o seu discurso às pessoas com quem trabalham, de forma a atingirem os seus objetivos, pois se utilizarem vocábulos que elas não entendam, pode até surgir um conflito com os próprios profissionais da mediação, por falta de entendimento.

Outra característica que tende a ser valorizada por aqueles que refletem sobre a mediação como trabalho de ação educativa tem a ver com a neutralidade e a imparcialidade que, defende-se, são indispensáveis para o bom exercício do trabalho do mediador socioeducativo. Zamir (2011) considera que

“A neutralidade e/ou imparcialidade do mediador parece constituir-se, quer nos respetivos códigos deontológicos, quer em diversas abordagens teóricas como uma autoevidência, não implicando por isso qualquer questionamento crítico. (...) falar em mediador «não-neutral» consubstanciaria uma contradição constitutiva passível de

colocar em causa o próprio sentido de mediação.” (Zamir, 2001 in Albuquerque, 2015: 147).

De acordo com esta perspetiva, o facto de um mediador socioeducativo não assumir uma posição neutral e/ou imparcial pode levar ao questionamento do próprio conceito de mediação e do bom exercício do profissional que o está a exercer. É uma prática quase normativa das funções de um mediador, mas, na realidade, não é algo tão simples e evidentes como se defende, do ponto de vista dos princípios. Por outro lado, é uma propriedade do trabalho de mediação que, mais uma vez, nos remete para a definição do trabalho do mediador como um gestor de conflitos. É, sobretudo, neste domínio que uma atitude mais neutral ou imparcial se afirma como condição necessária ao trabalho do mediador.

Se, no entanto, se conceber o trabalho de mediação de uma forma mais ampla, o que significa ser neutral?

Em situação de conflito, admite-se que se tenha de assumir a neutralidade necessária que permita uma ação preocupada com a dimensão formativa da ação do mediador, de forma a fornecer aos beligerantes, como acontecia na DFC, as ferramentas para que resolvessem o seu conflito autonomamente já que, nestas situações, efetivamente, “ (...) o mediador deve manter uma distância equitativa de cada uma das partes «em litígio» e assumir uma posição exterior e neutral, quer no que concerne ao conteúdo, quer no que diz respeito ao processo de mediação” (Albuquerque, 2015: 147).

Seja como for, a minha atuação como mediadora na DFC foi bastante mais ambiciosa e diversificada, correspondendo, acima de tudo à conceção de que

“ (...) a mediação baseia-se numa lógica de democracia situacional já que visa incrementar o nível de consciencialização e de controlo dos indivíduos sobre as próprias vidas, criando também as condições para a tomada de decisão. Assim, pressupõe-se o não enviesamento do processo e dos resultados em função dos valores, juízos e perspetivas do mediador.” (idem).

Assim, para resumir, podemos afirmar que um mediador socioeducativo assume-se como uma personagem fulcral na ação educativa, já que poderá:

- a. intervir em conflito, ajudando as partes em confronto a resolver os seus problemas e, sobretudo, a gerir tal conflito como uma oportunidade formativa;
- b. prevenir a emergência e afirmação de conflitos;
- c. promover iniciativas que possam constituir-se como projetos de desenvolvimento pessoal e social, o que significa que o mediador deverá criar as condições, contribuir para a organização e intervir de forma a suscitar o empoderamento dos sujeitos-alvo. Deste modo, mais do que organizar para, o mediador deverá organizar com, tudo fazendo para que estes sujeitos sejam os atores principais de tais iniciativas.

Remetendo para o meu caso, na DFC, enquanto mediadora socioeducativa, tentava, a todo custo, contribuir para a formação integral tão desejada pela instituição desportiva, a DF, capacitando-os das suas forças e tomando consciência fraquezas, construindo, com eles, “armas” que os fariam capazes de potenciar o positivo e de superar ou, pelo menos, minimizar as vulnerabilidades. Interessava-me, também, apoiá-los na reflexão sobre a sua vida e os seus projetos. Por fim, preocupava-me com que eles fossem seres humanos mais responsáveis, mais cooperantes uns com os outros e que pudessem deixar a sua boa marca no mundo, mesmo que não fosse pela carreira desportiva.

X - Conclusão: Balanço de uma experiência

Nesta que é a reta final deste relatório de estágio, faço, agora, uma espécie de balanço da experiência, muito em jeito de conclusão, de forma a revisitar o que vivi, fazendo um resumo do trabalho que assumi durante nove meses e que foi, sem dúvida, uma das experiências mais enriquecedoras da minha vida, não só por me ter possibilitado viver uma experiência de mediação socioeducativa no mundo real, mas também por ter podido viver aqueles momentos com miúdos fantásticos, profissionais dedicados e encarregados de educação, na sua maioria, compreensivos e interessados.

As Ciências da Educação, apesar de serem muito recentes no nosso país, nos últimos dezassete anos, têm tentado deixar a sua marca, mostrando que os seus profissionais são necessários e compatíveis com diferentes áreas do saber. Exemplo disso são as instituições de futebol, como a DF, que se preocupam com a formação integral dos seus jovens, e as quais têm vindo a recrutar profissionais das Ciências da Educação, “No sentido de responder a exigências internas e externas de cumprir um papel educativo integrador ao nível da formação dos seus jogadores...” (Silva, 2012: 49). Através destes profissionais, este tipo de instituições poderá “ (...) melhor compreender os seus jovens e respetivas realidades” (idem), já que os mediadores socioeducativos têm como função conhecer os seus jovens e os seus percursos, de forma a auxiliá-los o melhor possível e a construir com eles soluções que se adaptem aos seus desejos, às suas dificuldades e/ou problemas. A verdade é que “ (...) estes contextos parecem solicitar interpretações e auxílios mais sociológicos da educação para compreender as culturas juvenis, as trajetórias e percursos educativos, as aspirações.” (Ball, Maguire & McCrae, 2000 in Silva, 2012: 49) dos seus jovens, de forma a serem uma parte integrante da educação dos mesmos, e isso só é possível com o contributo de profissionais da educação. Todavia, há que ter em conta que a presença e o trabalho em rede com as outras entidades que fazem parte da vida dos jovens jogadores são indispensáveis, já que não se pode esquecer que existem outros

“ (...) educadores que interferem diretamente neste processo: encarregados/as de educação, professores/as e treinadores, (entre muitos outros), [e] que são englobados na viagem formativa pois nenhuma ação de um profissional de ciências sociais e humanas e, em particular, de ciências da

educação faria sentido sem esta construção e reinterpretação de redes de sentido para cada interveniente e para cada grupo enquanto tal.” (Silva, 2012: 47).

Isto é, cada entidade que faz parte do dia-a-dia dos jovens e, consequentemente, da sua educação tem de ser tida em conta e valorizada, ainda que este tipo de instituições desportivas, como a DF, se assuma como contexto educacional complementar às escolas e às famílias. Isso não significa que possa ser entendido como um contexto educativo menor. Para além do seu significado intrínseco, a DF pode vista ser um contexto capaz de interpelar a escola, na sequência do defende Rui Canário que afirma que “um conhecimento mais fino dos processos de aprendizagem por via não escolar permite-nos interrogar a forma escolar e pensar a sua superação.” (Canário, 2006: 181), através do alargamento de meios que disponibilizem outras formas de formação e/ou educação para os jovens.

Os próprios encarregados de educação, por vezes, já descrentes da escola, procuram essas instituições como mais um recurso que os auxilie na educação dos seus educandos. Como é óbvio, a escola não tem, nem deve, ser excluída, já que ocupa um lugar incontornável na vida dos jovens, ainda que deva ser repensada quanto às suas finalidades e aos seus métodos (Trindade & Cosme, 2010).

Apesar de, hoje em dia, a própria escola ter uma oferta extracurricular que completa o horário livre das crianças, consequentemente, possibilitando que os encarregados de educação as vão buscar mais tarde, a verdade é que, a meu ver, as outras instituições, como a DF, que oferecem outros tipos de experiências aos jovens são indispensáveis, podendo contribuir para fazer emergir.

*“ (...) uma visão ampla e integrada do pensamento e da ação educativos, induzida pelo movimento de educação permanente. O reconhecimento da centralidade da pessoa num processo de aprendizagem que, necessária e desejavelmente, combina uma grande diversidade de modalidades, corresponde a entender o processo educativo como um **continuum** que integra e articula diferentes graus de formalização da ação educativa.” (Canário, 2006: 181).)*

Esta lógica que a educação permanente introduz no debate educativo pode ser algo bastante benéfico para os jovens, na medida em que amplia as possibilidades da sua educação.

É, de acordo com este enquadramento concetual, que a “ (...) mediação não é apenas um instrumento, uma atividade ou uma estratégia, é uma cultura que deve ser construída...” (Torremorell, 2008 in Silva, 2011: 261), o que implica tempo, disponibilidade e competências.

Deste ponto de vista, vale a penas estarmos atentos ao facto de não adotarmos “ (...) uma perspetiva ilusória, pensando que desde o início se conseguirá a participação de todos, ou mesmo da maioria. Ficar a aguardar essa maioria é considerar uma justificação para adiar a intervenção.” (idem), algo que não se deve fazer. Todavia, não se deve esquecer que é preponderante para a mediação “ (...) a integração de participantes pertencentes aos diferentes grupos da comunidade educativa...” (idem) quer para desenvolver o sentimento de pertença, quer para valorizar e ter em conta a sua perspetiva. Então, não se deve esperar que desde o começo da intervenção se tenha, de imediato, a aceitação e interesse de todo o público, já que é algo que se vai conquistando ao longo do tempo, principalmente quando se trabalha com crianças, como foi o meu caso.

A mediação pode classificar-se como “ (...) uma forma específica de intervenção social: a prestação de serviços.” (Merry & Milner, 1995 in Neves, Guedes & Araújo, 2009: 50), na qual, contrariamente ao que se passava anteriormente, onde pairava uma ideia de “ortopedia social” (Neves, Guedes & Araújo, 2009: 50), em que os sujeitos da mediação eram vistos como objetos, moldáveis segundo as normas dos profissionais de intervenção (idem), hoje, considera-se, eles são uma parte fulcral do processo mediativo e as suas vozes são ouvidas, já que este tipo de intervenção social “ (...) garante poder de escolha aos indivíduos e grupos.” (idem).

No caso da DFC, o meu papel de mediadora socioeducativa tanto se afirmou através da resolução de conflitos, fosse entre miúdos, fosse entre miúdos e treinadores, fosse entre encarregados de educação e treinadores, como através dos projetos que desenvolvi com eles, visto que “ (...) restringir a atuação do mediador apenas à intervenção em conflitos é bastante limitativo” (Six, 2003 in Neves, Guedes & Araújo, 2009: 50), uma vez que “ (...) faz do conflito algo sistematicamente visto como negativo, algo que precisa de ser controlado e suprimido.” (idem), o que não é, de todo, verdade, já

que “ (...) o conflito pode e deve ser encarado como uma fonte de desenvolvimento pessoal e transformação.” (idem), Isto é, o conflito pode constituir uma oportunidade de empoderamento porque incentiva o poder de argumentação dos indivíduos e à sua disposição para solucionarem os seus problemas através do diálogo e da cooperação.

O mediador socioeducativo é, assim, um profissional desejável e crucial para qualquer instituição educativa, já que a sua versatilidade pode ser vista como uma mais-valia educativa. Foi isto que pude comprovar durante o meu estágio na DFC, já que assumi uma pluralidade de papéis relacionados com tarefas tão diferentes como são a resolução de conflitos, a comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, o apoio aos trabalhos de casa ou as atividades desenvolvidas que tiveram de ser planeadas e replaneadas, para além de terem sido desenvolvidas numa situação marcada por contingências várias que decorriam dos constrangimentos a que estávamos sujeitos.

Durante o meu estágio percebi que, realmente, é necessário obter experiência antes de iniciarmos, efetivamente, o trabalho como mediadores socioeducativos no mundo real, visto que, durante estes cinco anos em que frequentei o ensino superior e nas inúmeras vezes em que me deparei com o conceito de mediação socioeducativa, nunca imaginei que o desempenho do papel fosse equivalente àquele que experienciei na DFC, não por a teoria contradizesse a prática, aliás, utilizei muitos conhecimentos que apreendi na teoria e coloquei em prática, mas porque há sempre uma distância entre o que se aprende e o que se faz. É que na prática surgem dificuldades e problemas que, na maior parte das vezes, não perspetivamos do exterior dos contextos onde estes ocorrem.

Assim, posso afirmar que, efetivamente, os mediadores socioeducativos assumem um papel fundamental nos dias de hoje, já que possuem competências para intervir numa diversidade de cenários educativos, tendo em conta que são profissionais formados para auxiliar o outro em diferentes circunstâncias e fornecer-lhes mecanismos e ferramentas que lhes permitam resolver os seus próprios problemas. Tendo em conta, também, que podem criar as condições necessárias para desafiar os sujeitos a beneficiarem de experiências e vivências suficientemente gratificantes e formativas. No caso da DFC, e como já o referi, para além da ação tendente a resolver uma diversidade de conflitos entre uma diversidade de atores, pude contribuir para ajudar aqueles jovens a autoconstruírem-se como seres humanos num processo educativo marcado pelas preocupações com o desenvolvimento de uma cidadania responsável.

Certamente que o percurso de um mediador se caracteriza não só pelos sucessos mas também pelos insucessos, os quais implicam aprendizagem que só a vida profissional permite garantir, num processo que implica, obrigatoriamente, a construção de uma atitude mais resiliente. Uma atitude que, por um lado, permita aprender a lidar com a frustração mas também a agir em situações de tensão que se caracterizam pela sua dimensão inédita e, igualmente, pela sua imprevisibilidade. Na DFC, creio que, também, neste aspeto, tive uma excelente oportunidade de formação que, espero, possa continuar o mais brevemente possível perante novos desafios profissionais.

Referências bibliográficas

- ❖ ALBUQUERQUE, Cristina Pinto (2015). *Ética do mediador social: questões críticas sobre a objetividade e a neutralidade*. “Mediaciones Sociales”, nº 14, pp. 143-160
- ❖ ALMEIDA, Ana Nunes de (2005). *O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate*. Revista *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 579-593
- ❖ BAPTISTA, Isabel (1998). *Ética e educação: Estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade Portucalense
- ❖ BAPTISTA, Isabel (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como um compromisso ético*. Porto: Profedições
- ❖ BAPTISTA, Isabel (2005). *Educação, aprendizagem e desenvolvimento humano*, in *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, pp. 59-80
- ❖ BAPTISTA, Isabel (2005). *Racionalidade pedagógica e sabedoria ética*, in *Capacidade ética e desejo metafísico: Uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento
- ❖ BAUMAN, Zygmunt (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor
- ❖ BENTO, Jorge & MARQUES, António (editores) (1993). *A Ciência do Desporto. A Cultura e o Homem*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e Câmara Municipal do Porto
- ❖ BRUNO, Ana (2014). *Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos*. Mediações – Revista Online, vol. 2, nº 2, pp. 10-25.
- ❖ CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- ❖ CANÁRIO, Rui (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal* in Lima, Licínio; Canário, Rui; Pacheco, José Augusto; Esteves, Manuela (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação*. Lisboa: CNE, pp. 159-206
- ❖ CAPUCHA, Luís Manuel Antunes (2008). *Etapas do planeamento (de um projeto) e respetivos critérios de avaliação*, in *Planeamento e Avaliação de Projetos. Guião Prático*. DGIDC, Ministério da Educação, pp. 17-27.

- ❖ COSME, Ariana (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- ❖ COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2001). *Área de Estudo Acompanhado. O essencial para ensinar e aprender*. Porto: Edições ASA
- ❖ COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?*. Porto: Profedições
- ❖ COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras
- ❖ FÉLIX, M^a Joana de Melo Ferreira (2002). *Contributo para uma renovação da Escola. A importância das atividades físicas e outras práticas de lazer associadas à Cultura Popular para a Construção de uma Escola de Cultura*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Porto
- ❖ FERREIRA, Aldicea Craveiro de Lima & CASTRO, Altamiro de Souza (s/ano). *A Práxis Socioeducativa Para o Desenvolvimento Humano na Perspetiva da Cidadania*. Amazonas: UFAM
- ❖ FOUCAULT, Michel (1975). *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. Lisboa: Edições 70, 2013
- ❖ FREIRE, Isabel Pimenta (2010). *A mediação em educação em Portugal in Mediação (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. Coleção Caleidoscópio/7. Porto: CIIE/Edições Afrontamento
- ❖ FURTADO, Osvaldo Virgínio Neto (2010). *Educação Escolar e Extra-Escolar: Estudo de Caso na Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico e no Centro de Actividades de Tempos Livres*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Portugal
- ❖ GARCIA, Joe & TRINDADE, Rui (org.) (2012). *Ética e Educação. Questões e Reflexões*. Walk Editora
- ❖ GASPAR, Rui Jorge Alves (2011). *Desporto, Lazer e Ocupação do Tempo Livre em Idade Escolar no Município de Mogadouro*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto, com especialização em Desporto de Aventura, Natureza e Lazer. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real
- ❖ GONÇALVES, Maria Augusta Salim (1994). *Sentir, Pensar, Agir. Corporeidade e Educação*. Campinas, São Paulo: Papirus

- ❖ HORTAS, Maria João & CAMPOS, Joana (2014). *Educação Formal e Não Formal: Entre a Formação e a Intervenção*. Interações, nº 29, pp. 1-7
- ❖ LOURENÇO, Daniel José Malhão (2005). *O Ideal do Perfil de Treinador de Jovens. O caso da Associação Académica de Coimbra – Organismo Autónomo do Futebol*. Monografia de licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra
- ❖ LUCAS, Miguel Alexandre Rebelo (2014). *Envolvimento parental na participação desportiva das crianças. A opinião de jovens futebolistas sobre o envolvimento parental na sua prática desportiva*. Dissertação de Mestrado em Atividade Física na Especialidade de Motricidade Infantil. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação, Castelo Branco
- ❖ MACKAY, Ian (1984). *Como Ouvir Pessoas*. São Paulo: Nobel, 2000.
- ❖ MEIRIEU, Philippe (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: A coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed
- ❖ MENEZES, Isabel (1993). *A formação pessoal e social numa perspetiva desenvolvimental-ecológica* in *Inovação*, v. 6, 3, pp. 309-336
- ❖ Ministerio de Educación y Ciencia (2009). *Valores del Deporte en la Educación*. Secretaria General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado
- ❖ MONTEIRO, Agostinho dos Reis (2004). *Educação e Deontologia*. Escolar Editora, Janeiro
- ❖ NEVES, Tiago; GUEDES, Mafalda & ARAÚJO, Tiago (2009). *Mediação Comunitária e Mudança Social*. Cadernos de Pedagogia Social, 3, pp. 45-60
- ❖ NÓVOA, António (2014). *Educação 2021. Para uma história do futuro*. Revista “Educação, Sociedade & Culturas”, nº 41, 2014, pp. 171-185
- ❖ OÑATE, Concepcion & PESO, Janire (2014). *Ciudadania y participacion en contextos de diversidad cultural: Analisis desde la educacion no formal* in *Interações*, 29, pp. 37-59
- ❖ PAIN, Abraham (1990). *L’education informelle: Les effects formateurs dans le quotidien*. Paris: L’Harmattan
- ❖ PAIS, José Machado (Coordenação Científica), (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Novembro

- ❖ PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos & FELDMAN, Ruth Duskin (1975). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda., 2001
- ❖ PEREIRA, Beatriz & PINTO, Adelina Paula (Coord.) (2001). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. Porto: Edições ASA
- ❖ POSTIC, Marcel (1984). *A relação educativa*. Coimbra: Almedina
- ❖ QUARESMA, Ângela Maria Jesus (2009). *Projetos de Educação Não-Formal: Atividades de Animação de Tempos Livres*. Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, com especialização em Formação de Adultos. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa
- ❖ RENAUT, Alain (2004). *A libertação das crianças: A era da criança cidadão. Contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa: Editora Instituto Piaget
- ❖ RIBEIRO, Andrea Raquel de Freitas (2011). *Actividades Físicas e Desportivas de Carácter Lúdico nos Jovens (alunos do 3.o ciclo do Ensino Básico)*. Dissertação de Mestrado, UTAD, Vila Real, Portugal
- ❖ RODRIGUES, Deneusa Luzia & TAMANINI, Elizabete (2012). *Educação Não Formal e Movimentos Sociais – Práticas Educativas nos Espaços Não Escolares*. Artigo apresentado no IX ANPED Sul 2012 – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UNIVILLE, Joinville, Brasil
- ❖ ROSE, Nikolas (2008). *Psicologia como uma ciência social*. Psicologia & Sociedade; 20 (2), Universidade de Londres, Londres, Reino Unido, pp. 155-164
- ❖ SAVATER, Fernando (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2006
- ❖ SERRANO, João; SILVA, Ana Rute; MENDES, Nuno; CAMPOS, Patrícia & PIRES, Sérgio (2005). *A prática desportiva das crianças nos clubes. Influências, motivações e entraves à prática*. Revista do Departamento de Educação Física e Artística da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, nº 6, Castelo Branco, pp. 37-44
- ❖ Serviços Informáticos do Futebol Clube do Porto (2014). *Clube & Dragon Force*. Retirado a 19 de junho de 2017 de <http://www.fcporto.pt>
- ❖ SILVA, Ana Maria Costa e (2011). *Mediação e(m) educação: discursos e práticas*. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 6, n. 12, pp. 249-265

- ❖ SILVA, Ana Maria Costa e & AGUIAR, Márcia Barbosa (2009). *Mediação educativa, direitos humanos e educação para a cidadania*. Educação em Revista, Marília, v. 10, n. 1, pp. 45-62
- ❖ SILVA, Ana Maria Costa e & MACHADO, Catarina (2009). *Espaços Sociopedagógicos dos Mediadores Socioeducativos: Reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho
- ❖ SILVA, Ana Maria Costa e; CAETANO, Ana Paula & FREIRE, Isabel; MOREIRA, M. Alfredo & FREIRE, Teresa; FERREIRA, Ana Sousa (2010). *Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. Revista Portuguesa de Educação, 23 (2), pp. 119-151
- ❖ SILVA, Liliana Raquel Guedes da (2012). *Acompanhamento de Percursos Educativos de Jovens e Jovens Adultos em Contexto de Formação Desportiva*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, pp. 45-51 e 96-102
- ❖ TRINDADE, Rui (2009). *Escola, Poder e Saber: A Relação Pedagógica em Debate*. Porto: LivPsic, Outubro
- ❖ TRINDADE, Rui (2012). *A ação educativa como um empreendimento ético: Uma reflexão que se quer mais urgente do que apressada* in GARCIA, Joe & TRINDADE, Rui (Orgs.) *Ética e educação: Questões e reflexões*. (23-84). Rio de Janeiro: WAK editora
- ❖ TRINDADE, Rui & COSME, Ariana (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão ~
- ❖ VIEIRA, Ana & VIEIRA, Ricardo (2011). *A Formação no Ensino Superior para a Mediação*. Guarda: XI Congresso SPCE, 30 de junho a 2 de julho
- ❖ VIEIRA, Suelen Vicente (2012). Resenha de: *Medina, J. P. S. – A Educação Física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física*. 7. Ed. Campinas: Papirus, 1987. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, nº 1, pp. 175-180, jan./abr.

ANEXOS

Anexo 1 – Plano Anual de Ações Educativas



PLANO ANUAL AÇÕES EDUCATIVAS

2016/2017

Este plano contempla um conjunto de **atividades lúdico-educativas**; **ações de formação** e **sessões de esclarecimento** que abrangem um conjunto de temáticas diversas. Este plano é flexível – é apenas um plano base - uma vez que as dinâmicas são suscetíveis de mudança consoante as ambições, gostos, preferências e contextos particulares. É um processo constante de pesquisa de estratégias para motivar os intervenientes a participar neste projeto.

As atividades foram pensadas tendo em consideração os diversos intervenientes. Nestas atividades procura-se que os participantes sejam ativos no processo, que comuniquem entre si, exponham as suas ideias, troquem experiências e saberes - que tenham uma voz ativa. Ambicionava-se estabelecer um espaço de triangulação, entre a *Dragon Force*, os alunos e os Encarregados de Educação.

As ações educativas têm como **objetivos**:

- Motivar as crianças e jovens a desenvolver diversas atividades que vão para além das suas tarefas na *Dragon Force*;
- Reconhecer a escola como prioritária e essencial para os seus percursos;
- Suscitar o interesse por várias temáticas;
- Fomentar a capacidade criativa e reflexiva;
- Desenvolver o trabalho em equipa (interajuda e cooperação);

DFF.042.06



- Educar para a igualdade e cidadania;
- Promover a comunicação entre todos;
- Envolver os Encarregados de Educação e outras instituições no projeto Dragon Force;
- Proporcionar momentos divertidos e de lazer que sejam significativos e enriquecedores para todos.

As ações educativas serão dinamizadas ao longo da época desportiva - **Setembro 2016 a Junho de 2017**.

O modo como as ações educativas estão organizadas (a respetiva sequência) foi realizada de forma intencional.

Inicialmente (mês de Setembro/Outubro) é abordado o contexto e os objetivos da escola Dragon Force, de modo a construir um espaço com o qual os intervenientes se identifiquem. De seguida, através de diferentes ações e estratégias procura-se perceber junto dos alunos e pais as expectativas e ambições relativamente ao desporto e à escola, com o intuito de estimular o projeto individual de cada jovem (mês de Outubro/Novembro/Dezembro).

Nesta construção individual, bem como para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural, serão realizadas diversas dinâmicas que vão para além do mundo desportivo, mantendo uma articulação com outros saberes (Janeiro/Fevereiro/Março/Abril).

No final do projeto (mês de Maió/Junho), e na última ação, procura-se perceber se os intervenientes reconhecem outros mundos e outras práticas que se distanciam do contexto desportivo.

É importante referir que durante todo o processo será trabalhada a educação para a cidadania, procurando o enriquecimento pessoal, social e cultural dos alunos. A formação desportiva numa perspetiva integral.

DFF.042.06



- Educar para a igualdade e cidadania;
- Promover a comunicação entre todos;
- Envolver os Encarregados de Educação e outras instituições no projeto Dragon Force;
- Proporcionar momentos divertidos e de lazer que sejam significativos e enriquecedores para todos.

As ações educativas serão dinamizadas ao longo da época desportiva - **Setembro 2016 a Junho de 2017**.

O modo como as ações educativas estão organizadas (a respetiva sequência) foi realizada de forma intencional.

Inicialmente (mês de Setembro/Outubro) é abordado o contexto e os objetivos da escola Dragon Force, de modo a construir um espaço com o qual os intervenientes se identifiquem. De seguida, através de diferentes ações e estratégias procura-se perceber junto dos alunos e pais as expectativas e ambições relativamente ao desporto e à escola, com o intuito de estimular o projeto individual de cada jovem (mês de Outubro/Novembro/Dezembro).

Nesta construção individual, bem como para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural, serão realizadas diversas dinâmicas que vão para além do mundo desportivo, mantendo uma articulação com outros saberes (Janeiro/Fevereiro/Março/Abril).

No final do projeto (mês de Maio/Junho), e na última ação, procura-se perceber se os intervenientes reconhecem outros mundos e outras práticas que se distanciam do contexto desportivo.

É importante referir que durante todo o processo será trabalhada a educação para a cidadania, procurando o enriquecimento pessoal, social e cultural dos alunos. A formação desportiva numa perspetiva integral.

DFF.042.06



ESCOLA DRAGON FORCE: CRIAR IDENTIDADE, CRIAR IDENTIFICAÇÃO

- Setembro/Outubro -

TEMÁTICAS	ESPAÇO ABERTO (ATIVIDADES)	AÇÕES DE FORMAÇÃO/ SESSÕES DE ESCLARECIMENTO/ ATIVIDADES TRANSVERSAIS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - História FC Porto - Conquistas FC Porto - "Dragon Force: a nossa escola" - "Estás pronto para ser um verdadeiro dragão?" - Departamentos Transversais da escola DF - Registo de Empenho e Desenvolvimento Educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Focus Group Discussion</i> - Jogo "Mural Coletivo" - Jogo "Telefone Estragado" - "Conheces o Projeto Dragon Force?" - Quiz Dragon Force - Foto-Reportagem - Halloween 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega das Cadernetas Dragon Force: assinatura do contrato. - Torneio Dragon Force Social 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o Projeto Dragon Force - Construir um espaço com o qual as crianças, jovens e EE's se identifiquem e se sintam bem - Reconhecer e perceber as expectativas e ambições dos alunos e EE's - Mobilizar os intervenientes para participar nas dinâmicas da DF

DFF.042.06



OBSERVAÇÕES:

1. Espaço Aberto:
 - Optar por estratégias de cooperação e mediação com os intervenientes;
 - Ouvir sugestões em relação ao espaço e às temáticas que gostariam de trabalhar e que lhes desperta maior interesse;
 - Planear atividades para serem realizadas em grupo e adaptadas às diferentes faixas etárias;
 - Disposição da sala: colocar as mesas em pequenos grupos. Permite que exista uma maior mobilidade dos intervenientes. Facilita a comunicação, a interação e a cooperação.
2. Atividades Transversais:
 - Assinatura do contrato: os atletas assinam o contrato com o treinador.

DFF.042.06



MUNDO DO DESPORTO: EXPETATIVAS E AMBICÕES

- Outubro -

TEMÁTICAS	ESPAÇO ABERTO	AÇÕES DE FORMAÇÃO/ SESSÕES DE ESCLARECIMENTO/ ATIVIDADES TRANSVERSAIS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a relação com o mundo do desporto - Cultura e a Mística do FCP - Escola Dragon Force: futebol, basquetebol, andebol e hóquei em patins - Mandamentos do Aluno Dragon Force - A importância da alimentação saudável da vida de um desportista 	<ul style="list-style-type: none"> - Simulação de uma conferência de imprensa - SOMOS Dragon Force - Peddy-paper - Jogo "Amnesia" - Jogos de Palavras - Jogo da Força - Visionamento de um filme - Construção da roda dos alimentos - Quiz "Alimentação Saudável" 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestra: jogador ou ex-jogador do FC Porto (Alunos e Encarregados de Educação) - "Alimentação Saudável na vida de um desportista" (Encarregados de Educação/ Alunos) – Nutricionista - "Intervenção no Treino" (Treinadores) – Departamento de Psicologia - Taça da Alimentação: atividades do departamento pedagógico e departamento de nutrição - Envolvimento das instituições do Projeto DF Social: entrega de alimentos - Dia Mundial da Música: trazer parceiro à DF (Alunos e Encarregados de Educação) - Importância da Alimentação: na área do desporto e da moda (Alunos e Encarregados de Educação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e perceber as expetativas e ambições que os jovens têm em relação ao desporto - Perceber o significado que os jovens atribuem à Escola Dragon Force e quais os espaços mais significativos para eles - Importância de ter uma alimentação saudável

DFF.042.06



OBSERVAÇÕES:

1. Espaço Aberto:
 - Na dinâmica da conferência de imprensa ver a possibilidade do Coordenador Técnico conversar com os jovens – “O que devem fazer para ser um verdadeiro aluno Dragon Force?”;
 - 16/10 – Dia Mundial da Alimentação: explorar a importância de ter uma alimentação saudável. Quais são os benefícios para o jogador de futebol ter uma alimentação saudável? Ver a possibilidade de fazer espetadas de fruta ou gelatina – atividade em parceria com o Nutricionista.
 - Mandamentos do Aluno DF: superação, imaginação, autonomia, estudo, paixão e respeito.
2. Atividades Transversais:
 - 01/10 – Dia Mundial da Música: ver a possibilidade de trazer um parceiro à DF.
Intervenientes: Alunos e Encarregados de Educação
 - “Importância da Alimentação” – convidar um profissional da área do desporto (futebol ou modalidades do FCPorto) e um profissional da área da moda (por exemplo: o modelo Ruben Rua)
Intervenientes: Alunos e Encarregados de Educação
 - Taça da Alimentação: dinamizar atividades em parceria com o Nutricionista – A definir parceiro...

DFF.042.06



MUNDO DA ESCOLA E DOS SABERES ESCOLARES

- Novembro -

TEMÁTICAS	ESPAÇO ABERTO	AÇÕES DE FORMAÇÃO/ SESSÕES DE ESCLARECIMENTO ATIVIDADES TRANSVERSAIS	OBJETIVOS
- Explorar a relação com a Escola - O que é que a Escola significa para ti? - O que aprendes na Dragon Force pode ser transportado para o contexto escolar? - “A Gestão do Meu Tempo: como posso conciliar todos as atividades e interesses?” - “Como devo estudar de forma eficiente?”	- <i>Focus Group Discussion</i> - Estratégias de Estudo - Jogos de Palavras - Jogo da Força - Preenchimento da Caderneta DF - Parte da informação pedagógica - Jogo “Faço/ Não Faço” - “Baralho das Profissões” - Língua Gestual Portuguesa	- “Futebol, Escola e Tempos Livres” (Alunos) – Jogador da Equipa B/Jogador U19 - “Gestão de Expetativas” (Encarregados de Educação) – Departamento de Psicologia - “Escola: aprendizagem, métodos de estudo e organização” (Alunos e Encarregados de Educação) – Departamento Pedagógico - “O Mundo da Televisão” – Parceria com o Porto Canal (Alunos) - Dia S. Martinho - Língua Gestual Portuguesa – Técnico de Língua Gestual (Alunos)	- Reconhecer e perceber as expetativas e ambições que os jovens têm em relação à Escola - Perceber o significado que os jovens atribuem à Escola Dragon Force e quais os espaços mais significativos para eles - Dar a conhecer o Mundo da Língua Gestual Portuguesa

DFF.042.06



OBSERVAÇÕES:

1- Espaço Aberto:

- Salientar qual a importância da escola e dos saberes escolares no processo formativo dos jovens;
- Realçar a importância de manterem sempre a Caderneta Dragon Force atualizada.

2- Atividades Transversais:

- Convidar um jogador da Equipa B ou U19 que tenha um percurso de sucesso na escola. O objetivo é o jogador conversar com os jovens sobre a importância e a possibilidade de conciliar a prática desportiva com a escola – como organiza o seu tempo? Que estratégia utiliza? Quais as maiores dificuldades? Quais as perspetivas para o futuro nestes dois mundos?.

Intervenientes: Alunos e Encarregados de Educação

- "O Mundo da Televisão" – Parceria com o Porto Canal/ Encarregados de Educação que trabalhem nesta área

Intervenientes: Alunos

- 15/11 - Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa: estabelecer contacto com um técnico de Língua Gestual.

Intervenientes: Alunos

- Dia S. Martinho: assar castanhas e distribuir à comunidade Dragon Force – parceria com o Nutricionista.
- 21/11 – Dia Mundial da Televisão: a evolução ao longo dos tempos.

DFF.042.06



COOPERAÇÃO E PARTILHA: A FAMÍLIA NO ESPAÇO ABERTO

- Dezembro -

TEMÁTICAS	ESPAÇO ABERTO	AÇÕES DE FORMAÇÃO/ SESSÕES DE ESCLARECIMENTO/ ATIVIDADES TRANSVERSAIS	OBJETIVOS
- Cooperação e Amizade; - Natal na Dragon Force; - Partilha e Solidariedade.	- Construção da Árvore de Natal DF; - Visualização de um filme; - Campanha de recolha de Brinquedos e Livros; - Jogos de Palavras; - "O Natal em minha casa ..."; - Concurso de Desenhos e Pinturas.	- Confeção de Doces Natalícios – Departamento de Nutrição; - Recolha e entrega de brinquedos e livros às instituições do DF Social; - "Solidariedade e Voluntariado" – Palestra com a HELPO (ou outra organização).	- Aproximar e envolver as famílias no quotidiano do Espaço Aberto; - Abordar as questões da Cooperação; Partilha e Solidariedade; - Decoração da Escola Dragon Force para a época natalícia (p.e. com materiais recicláveis).

DFF.042.06



OBSERVAÇÕES:

1- Espaço Aberto:

- Decoração da Escola DF com materiais recicláveis.

2- Atividades Transversais:

- No dia do torneio de Natal entregar às instituições (DF Social) os livros e os brinquedos.
- Confeção de Doce Natalício: dinamizar atividades em parceria com o Departamento de Nutrição.
- "Solidariedade e Voluntariado" – Palestra com a HELPO (ou outra organização)

Intervenientes: Alunos e Encarregados de Educação

DFF.042.06



EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIVERSIDADE

- Janeiro -

TEMÁTICAS	ESPAÇO ABERTO	AÇÕES DE FORMAÇÃO/ SESSÕES DE ESCLARECIMENTO ATIVIDADES TRANSVERSAIS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de Conflitos: o modo de solucionar os problemas - Género e Igualdade - Educação Multicultural - A vida em Sociedade: direitos e deveres - Culturas do Mundo - "Respeito pelo Outro" 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Focus Group Discussion</i> - Construção do "Mapa Cultural" - Peddy-Paper: Faça/Não-faça - Debate: "Género e Igualdade" - "Quais são os meus direitos?" - "Cada escolha tem uma consequência?" 	<ul style="list-style-type: none"> "Bullying" (Alunos e Encarregados de Educação) – Departamento de Psicologia "Cidadania: integração e exclusão social" (Alunos) – Convidar parceiro "A Diversidade no Futebol" – Palestra com Jogador Estrangeiro do FCPorto (Alunos e Encarregados de Educação) 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber como os jovens resolvem os seus problemas. Trabalhar formas de moderar uma situação de conflito - Abordar as questões da Cidadania e do Respeito pelo Outro - Sensibilizar os jovens para a existência de diversas culturas no nosso País: a importância de respeitar diversas culturas e etnias

DFF.042.06



OBSERVAÇÕES:

1- Espaço Aberto:

- "Mapa Cultural": desenhar um planisfério. Decorar cada continente com desenhos, formas, símbolos e palavras alusivos à cultura e etnias de cada continente;
- O jogo "Peddy Paper: Respeito – Faça/ Não Faça" consiste em colocar diversas frases (por exemplo: "seja educado com todos"; "Deixe as pessoas serem diferentes"; Insulte as pessoas, diga coisas que não são gentis"; etc.) numa das partes da cartolina que corresponda a 'Faça' ou noutra parte que diz respeito ao 'Não Faça'. Ir discutindo o sentido de cada frase.

2- Atividades Transversais:

- "A Diversidade no Futebol": convidar jogadores da Equipa B ou U19 de diferentes nacionalidades. O objetivo é o jogador conversar com os jovens sobre a adaptação à cidade do Porto e a sua integração no FCPorto - como foi a adaptação à cidade? Quais as maiores dificuldades? Quais as estratégias utilizadas?

Intervenientes: Alunos e Encarregados de Educação

- "Cidadania: integração e exclusão social" – (ver parceiro)

Intervenientes: Alunos

- "Bullying: sinais de alerta" – Departamento de Psicologia

Intervenientes: Encarregados de Educação

- "Bullying: o que é?" – Departamento de Psicologia

Intervenientes: Alunos

DFF.042.06



SENTIMENTOS: AMIZADE, AMOR, AFETO

- Fevereiro -

TEMÁTICAS	ESPAÇO ABERTO	AÇÕES DE FORMAÇÃO/ SESSÕES DE ESCLARECIMENTO/ ATIVIDADES TRANSVERSAIS	OBJETIVOS
- O Universo dos Sentimentos - "Como posso lidar com os meus sentimentos?" - Namorar sem violência - Dia dos Namorados - Carnaval na Dragon Force - Geografia Mundial (cont.)	- Construção de um postal e/ou lembrança para o Dia dos Namorados - Jogo "Mímica dos Sentimentos" - "O que é um namoro violento? O que é um namoro saudável?" - Construção do "Mural das Gargalhadas" - Construção de Máscaras de Carnaval - Geografia: Inter e Multiculturalidade	- "Violência no Namoro: uma realidade em ascensão" (Alunos) – Convidar Parceiro - Taça das Nações	- Perceber como os jovens lidam com os diferentes sentimentos - Abordar a existência de diversos sentimentos - Sensibilizar para a importância de ter um namoro saudável - Consciencializar para as questões da violência física; da violência psicológica e de comportamentos verbais e não-verbais

DFF.042.06



OBSERVAÇÕES:

1- Espaço Aberto:

- Na última semana organizar festa de Carnaval. Decorar o Espaço Aberto com materiais alusivos ao Carnaval. Desafiar os jovens a levar um disfarce e desfilar;
- "Mural das Gargalhadas": a ideia é ir atualizando até ao final da época;
- 14/02 – Dia Internacional do Amor: o mundo das emoções.

2- Ações Transversais:

- "Violência no Namoro: uma realidade em ascensão" – p.e. convidar um técnico da UMAR – Prof.ª Dr.ª Maria José Magalhães.

Intervenientes: Alunos

- Taça das Nações: preparação de diversas atividades relacionadas com a temática da taça – A definir parceiro...

DFF.042.06



SABERES ESCOLARES: APRENDER DE FORMA DIVERTIDA

- Março -

TEMÁTICAS	ESPAÇO ABERTO	AÇÕES DE FORMAÇÃO/ SESSÕES DE ESCLARECIMENTO/ ATIVIDADES TRANSVERSAIS	OBJETIVOS
- A importância dos Saberes Escolares - Matemática: uma forma divertida de lidar com os números - Geografia: uma viagem à volta do Mundo - Físico-Química - Mundo das Línguas: português; inglês, Francês e Espanhol - Educação-física: o mundo do desporto - Dia do Pai.	- Jogo do 24; Sudoku; - Jogos de Palavras (palavras cruzadas; jogo da forca) - Desportos Coletivos e Individuais - Jogo: Países vs Capitais - Cartaz "Curiosidades do Universo" - Jornal de Parede - Visualização de um filme - Experiências	- "Importância/Influência dos Encarregados de Educação na vida escolar e desportiva dos seus educandos" (Encarregados de Educação) – Departamento Pedagógico - "O Mundo das Profissões" (Alunos) – Convidar Encarregados de Educação a falar sobre a sua Profissão - "Orientação Vocacional – Primeiro contacto" (Alunos e Encarregados de Educação) - Convidar Parceiro - Oficina de Escrita Criativa (Alunos) – Convidar Parceiro - Mundo da Ciência (Alunos) – Convidar Parceiro - Torneio Dia do Pai: treino entre pais e filhos - 21/03: Dia Mundial da Poesia – Desafiar os jovens a elaborar uma poesia sobre a Dragon Force	- Estimular os jovens a valorizar os saberes escolares - Alertar para a importância de aplicarem os conhecimentos adquiridos na Escola noutros contextos

DFF.042.06



OBSERVAÇÕES:

1- Espaço Aberto:

- Realizar o campeonato dos "Saberes Escolares". O vencedor é aquele que obtiver uma maior pontuação nos diversos jogos.
- 19/03: Dia do Pai - Elaborar com as crianças e jovens lembranças para os pais.
- 21/03: Dia Mundial da Poesia: desafiar os jovens a elaborar uma poesia sobre a Dragon Force.

2- Ações de Formação:

- "O Mundo das Profissões" – convidar profissionais de diferentes áreas (encarregados de educação) para conversar com os jovens sobre as respetivas práticas diárias. Por exemplo: PSP; Bombeiros; Jornalistas; Taxistas; ...

Intervenientes: Alunos

- "Importância/Influência dos Encarregados de Educação na vida escolar e desportiva dos seus educandos" – Palestra do Departamento Pedagógico (Dr. Ângelo Santos)

Intervenientes: Encarregados de Educação

- "Orientação Vocacional: Primeiro contacto"

Intervenientes: Alunos

- Oficina de Escrita Criativa (Alunos) – Convidar Parceiro

Intervenientes: Alunos

- Mundo da Ciência (Alunos) – Convidar Parceiro

Intervenientes: Alunos

- Xadrez da Dragon Force: convidar parceiro (ver a empresa Xequi-Mate: brinca e aprende)

Intervenientes: Alunos

DFF.042.06



MULTIMÉDIA: O MUNDO DA INFORMÁTICA

- Abril -

TEMÁTICAS	ESPAÇO ABERTO	AÇÕES DE FORMAÇÃO/ SESSÕES DE ESCLARECIMENTO/ ATIVIDADES TRANSVERSAIS	OBJETIVOS
- A Informática na atualidade - Perigos na internet - "O que é o Cyberbullying?"	- <i>Focus Group Discussion</i> - "O que é o Cyberbullying?" - Curta-Metragem - Elaboração de um cartaz informativo sobre os perigos da internet - <i>Workshop</i> Informático - Campeonato Online	- "Cyberbullying" (Alunos) – Departamento de Psicologia e/ou parceiro - "Cyberbullying" (Encarregados de Educação) – Departamento de Psicologia e/ou parceiro - Dia Mundial da Atividade Física - Dia Mundial do Sorriso	- Abordar a temática da informática: a evolução da informática até à atualidade; qual a importância desta na sociedade e no nosso quotidiano diário - Consciencializar para existência de vários programas informáticos - Alertar para os perigos da internet

DFF.042.06



OBSERVAÇÕES:

1- Espaço Aberto:

- Elaborar com as crianças e jovens uma curta-metragem e/ou *powerpoint* sobre o Espaço Aberto. Este trabalho será realizado recorrendo a fotografias tiradas pelos jovens e a pequenas gravações por eles realizadas;
- Campeonato Online: definir com os jovens o jogo e a organização do campeonato;
- 06/04: Dia Mundial da Atividade Física;
- 28/04: Dia Mundial do Sorriso.

2- Atividades Transversais:

- "Cyberbully": abordagem do tema e sensibilização dos perigos da internet. Ação dinamizada pelo Departamento de Psicologia e/ou parceiro.

Intervenientes: Alunos

- "Cyberbully – Ações e Consequências": Ação dinamizada pelo Departamento de Psicologia e/ou parceiro.

Intervenientes: Encarregados de Educação

- 21/03: Dia Mundial da Poesia – Desafiar os jovens a elaborar uma poesia sobre a Dragon Force (eleger o vencedor).

DFF.042.06



MEIO AMBIENTE: VAMOS PROTEGER O MUNDO QUE NOS RODEIA

- Maio -

TEMÁTICAS	ESPAÇO ABERTO	AÇÕES DE FORMAÇÃO/ SESSÕES DE ESCLARECIMENTO/ ATIVIDADES TRANSVERSAIS	OBJETIVOS
- A importância de proteger o Meio Ambiente - Ecopontos - 3R's - Energias Renováveis - Zonas Protegidas em Portugal; - Educação Ambiental: reciclagem, biodiversidade, sustentabilidade - Dia do Mãe - Taça da Cidadania	- Construir novos materiais: vamos reutilizar - Ecopontos: a importância de separar o lixo - Jogos de Palavras (palavras cruzadas; jogo da forca) - Jornal de Parede (cont.) - Visualização de um filme	- "Contra a Obesidade" (Alunos e Encarregados de Educação) – Nutricionista - Dia Internacional dos Museus (Alunos) – Convidar parceiro (Museu do FC Porto e/ou outro Museu da Cidade do Porto) - Torneio Dia da Mãe: treino entre mães e filhos - Taça da Cidadania - Dia da Europa - Dia Internacional do Museu - Dia Nacional contra a Obesidade	- Sensibilizar para a importância de preservar o Meio Ambiente

DFF.042.06



OBSERVAÇÕES:

1. Espaço Aberto:

- 01/05: Dia do Mãe - Elaborar com as crianças e jovens lembranças para as mães.

2. Atividades Transversais:

- "Semana do Ambiente: Lipor na Dragon Force" – Na semana que antecede a Taça do Ambiente convidar os técnicos da Lipor para realizar uma sessão de esclarecimento sobre a importância de preservar o Meio Ambiente. Dinamizar um conjunto de atividades.

Intervenientes: alunos

- "Contra a Obesidade" – comunicação aos alunos e/ou encarregados de educação.

Intervenientes: alunos e/ou encarregados de educação

- Taça da Cidadania – dinamizar atividades relacionadas com a temática.
- 09/05: Dia da Europa – articular com a taça da cidadania.
- 18/05: Dia Internacional dos Museus – tentar parceria com o Museu do FC Porto.
- 23/05: Dia Nacional contra a Obesidade – dinamizar atividade em parceria com o Nutricionista.

DFF.042.06



PROJETAR-SE NO FUTURO: CULTURA DE PROJETO INDIVIDUAL

- Junho -

TEMÁTICAS	ESPAÇO ABERTO	AÇÕES DE FORMAÇÃO/ SESSÕES DE ESCLARECIMENTO/ ATIVIDADES TRANSVERSAIS	OBJETIVOS
- Dia da Criança - Projeto Individual: as minhas perspetivas, ambições e objetivos - Espaço Aberto 2013/2014: sessão de encerramento	- <i>Focus Group Discussion</i> : passado, presente e futuro - Linha do Tempo: o meu percurso - Dia Mundial do Ambiente: explorar a importância de preservar o Meio Ambiente - Sessão de Encerramento: exposição de trabalhos	- "Semana do Ambiente: Lipor na Dragon Force" (Alunos) – LIPOR - Dia da Criança - Taça do Ambiente: atividades do departamento pedagógico em parceria com a Lipor - Taça da Saúde: Atividades do departamento pedagógico em parceria com o departamento médico	- Perceber as perspetivas que os jovens têm em relação ao futuro - Analisar se as ações anteriores tiveram influência no modo como os jovens estão a construir o seu projeto de vida - Alertar os jovens sobre a importância de diversos mundos

DFF.042.06



OBSERVAÇÕES:

1. Espaço Aberto:

- Construção do cartaz intitulado "Linha do Tempo: o meu percurso" – as crianças e jovens traçam uma linha em papel de cenário, onde posteriormente assinalam datas e momentos importantes que ocorreram na sua vida desde setembro de 2014 a junho de 2015 (desporto, escola e outras atividades em que estão envolvidos), delineando, também, as ambições que têm para o próximo ano.

2. Atividades Parceiras:

- 01/06 – Dia da Criança – ver a possibilidade de oferecermos algo aos alunos;
- Taça do Ambiente: dinamizar atividades relacionadas com a temática da reciclagem, da preservação do meio que nos rodeia, da sustentabilidade, etc;
- Taça da Saúde: dinamizar atividades relacionadas com a temática do torneio – parceria com o departamento médico.

DFF.042.06



Como fazer chegar à comunidade Dragon Force o Espaço Aberto:

- Proatividade e identificação dos Coordenadores com o desenho global do Dragon Force e consequente "contágio" às equipas técnicas.
- Dinamização das ações através de diversas atividades lúdico-educativas;
- Trabalho de mediação educativa: triangulação entre o Jovem – o Encarregado de Educação – a Escola;
- Organização de ações de formação e sessões de esclarecimento com participação de diversos parceiros;
- Articular com a equipa técnica as temáticas do plano anual de atividades. O objetivo será os Treinadores planearem o treino de modo a tratarem a temática da semana ou um tema em específico com os alunos;
- Participação com atividades nas taças temáticas e campos de férias;
- Semanas temáticas – todas as equipas vêm ao espaço aberto com o Treinador para participar numa determinada temática (este tempo faz parte do treino). Sempre que for pertinente abrir as portas a toda a comunidade Dragon Force;
- A caderneta Dragon Force é deixada no Espaço Aberto pelo Treinador. A dinâmica será Aluno – Treinador – Mediador – Treinador – Aluno.

DFF.042.06

Anexo 2 – Liga da Cidadania



LIGA DA CIDADANIA

– Vem jogar o campeonato da tua formação! –

1ª Jornada Setembro/Outubro	<i>ESCOLA DRAGON FORCE: CRIAR IDENTIDADE, CRIAR IDENTIFICAÇÃO</i> - Já conheces a tua Escola?
2ª Jornada Outubro	<i>O MUNDO DO DESPORTO: EXPETATIVAS E AMBIÇÕES</i> - Não fiques fora do jogo e vem fotografar a tua <i>Dragon Force</i> !
3ª Jornada Novembro	<i>O MUNDO DA ESCOLA E DOS SABERES ESCOLARES</i> - Como cruzar a Escola e o Desporto – vem partilhar a tua experiência!
4ª Jornada Dezembro	<i>COOPERAÇÃO E PARTILHA : A FAMÍLIA NO ESPAÇO ABERTO</i> - Mostra o Espaço Aberto à tua fiel claqué!
5ª Jornada Janeiro	<i>EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIVERSIDADE</i> - Propomos uma viagem na diferença...
6ª Jornada Fevereiro	<i>SENTIMENTOS: AMIZADE, AMOR, AFECTO</i> - Cria laços e exprime o que sentes.
7ª Jornada Março	<i>SABERES ESCOLARES: APRENDER DE FORMA DIVERTIDA</i> - Saber é poder...dar início ao jogo ?!
8ª Jornada Abril	<i>MULTIMÉDIA: O MUNDO DA INFORMÁTICA</i> - Queres comunicar com as outras Escolas Dragon Force?
9ª Jornada Mai	<i>MEIO AMBIENTE: VAMOS PROTEGER O MUNDO QUE NOS RODEIA</i> - Protege o teu espaço!
10ª Jornada Junho	<i>PROJETAR-SE NO FUTURO: "OS MEUS PERCURSOS"</i> - Não fiques na bancada, vem comentar o teu campeonato!

Anexo 3 – Liga de Apostas



Jogo: Futebol Clube do Porto vs. _____

[illegible]

Anexo 4 – Caldos de Dragão

4.1 – Versão Dragon Force

Nome: _____ Equipe: _____

Caldos de Dragão

E	C	X	Q	M	J	V	N	V	Q	J	T	S	H	N	H	A	I
Q	H	D	R	C	D	B	Y	K	A	M	T	O	A	I	F	C	B
U	I	C	G	A	R	B	A	Q	A	L	L	C	D	C	Z	H	P
I	B	K	J	M	C	C	C	L	O	I	W	B	Y	C	O	U	N
P	V	F	C	P	P	J	K	J	N	O	H	K	O	K	E	T	I
A	L	N	G	O	F	N	Z	B	O	E	U	Y	A	L	U	E	S
K	T	R	E	I	N	A	D	O	R	G	A	S	E	Q	A	I	K
E	W	P	D	A	H	B	A	L	I	Z	A	R	F	R	N	R	B
E	Q	U	I	P	A	M	E	N	T	O	M	D	I	Q	W	A	V
U	W	D	G	F	U	T	E	B	O	L	B	J	O	O	W	S	Q
G	B	A	D	V	H	C	D	Z	P	F	O	Y	Y	R	G	P	W
W	H	B	I	O	G	E	T	R	E	I	N	O	W	L	L	N	K

Encontra as palavras escondidas nesta sopa de letras! Elas podem estar na ➡, na ⬇ e na ↘.

BALIZA
BALNEARIO
BOLA
CAMPO
CHUTEIRAS
EQUIPA
EQUIPAMENTO
FUTEBOL
JOGADOR
SACO
TREINADOR
TREINO



4.2 – Versão de Natal

Nome: _____ Equipa: _____

Caldos de Dragão - Versão Natal

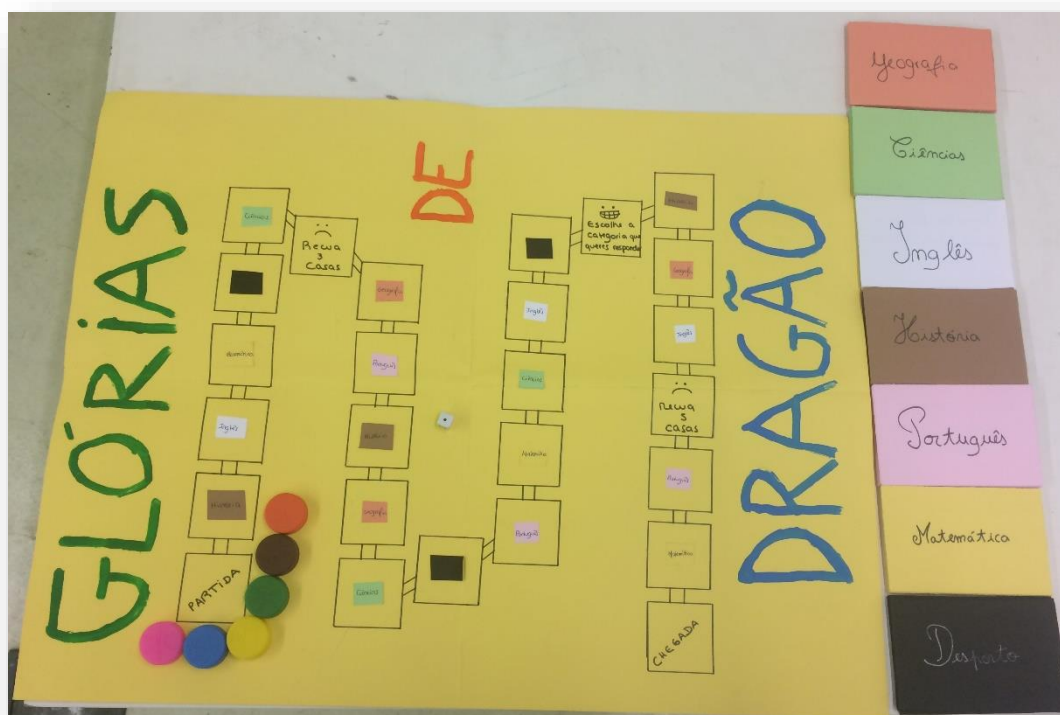
X	Y	N	P	R	E	S	E	N	T	E	S	F	Z	P	C	X	C
F	P	I	N	H	E	I	R	O	D	O	Q	U	O	R	X	Y	G
M	C	N	S	O	V	J	B	K	L	R	W	B	R	E	P	T	G
A	R	A	B	A	N	A	D	A	S	U	P	M	G	S	A	E	G
B	L	Y	C	I	P	P	A	R	E	Q	Z	V	D	P	I	S	T
W	D	E	X	R	N	M	Q	B	T	S	V	E	U	I	N	R	O
T	N	O	T	H	E	V	T	O	H	S	T	P	S	O	A	X	L
G	A	W	C	R	P	J	Q	L	R	X	K	R	R	W	T	K	G
B	W	I	R	A	I	U	Q	A	T	W	W	C	E	E	A	H	E
I	D	I	E	F	C	A	W	S	E	K	N	Z	B	L	L	P	K
N	O	U	A	H	R	U	M	H	W	V	P	Y	L	E	A	N	G
R	X	D	E	N	F	E	I	T	E	S	T	X	V	E	G	L	G

Encontra as palavras escondidas nesta sopa de letras! Elas podem estar na →, na ↓
e na ↘.

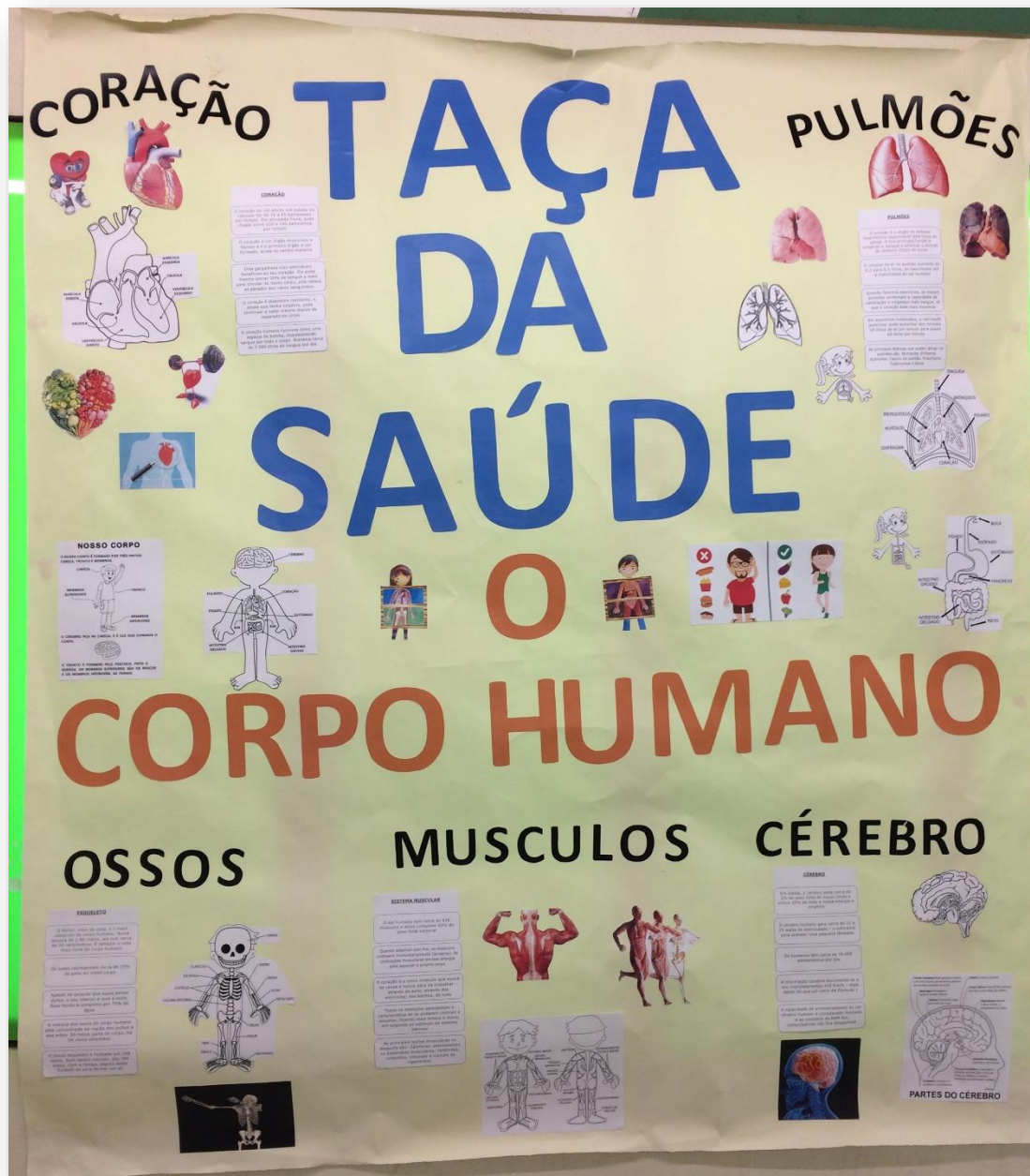
ALETRIA
BOLAS
ENFEITES
ESTRELA
LUZES
PAI NATAL
PINHEIRO
PRESENTES
PRESÉPIO
RABANADAS



Anexo 5 – Glórias de Dragão



Anexo 6 – Cartazes das Taças Temáticas



Valência



Bogotá

TAÇA DAS NAÇÕES

Escolas Internacionais
Dragon Forcé

Toronto



Anexo 7 - “A Gestão do Meu Tempo”: Página 25, Caderneta do Aluno Dragon Force

A GESTÃO DO MEU TEMPO

COMO OCUPAS O TEU DIA-A-DIA?

Preenche o quadro com as seguintes cores:

AMARELO - Horário escolar / **AZUL** - Atividades Dragon Force

VERDE - Horário de estudo / **LARANJA** - Outras atividades

	2ª F	3ª F	4ª F	5ª F	6ª F	SAB.	DOM.
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							
22:00							

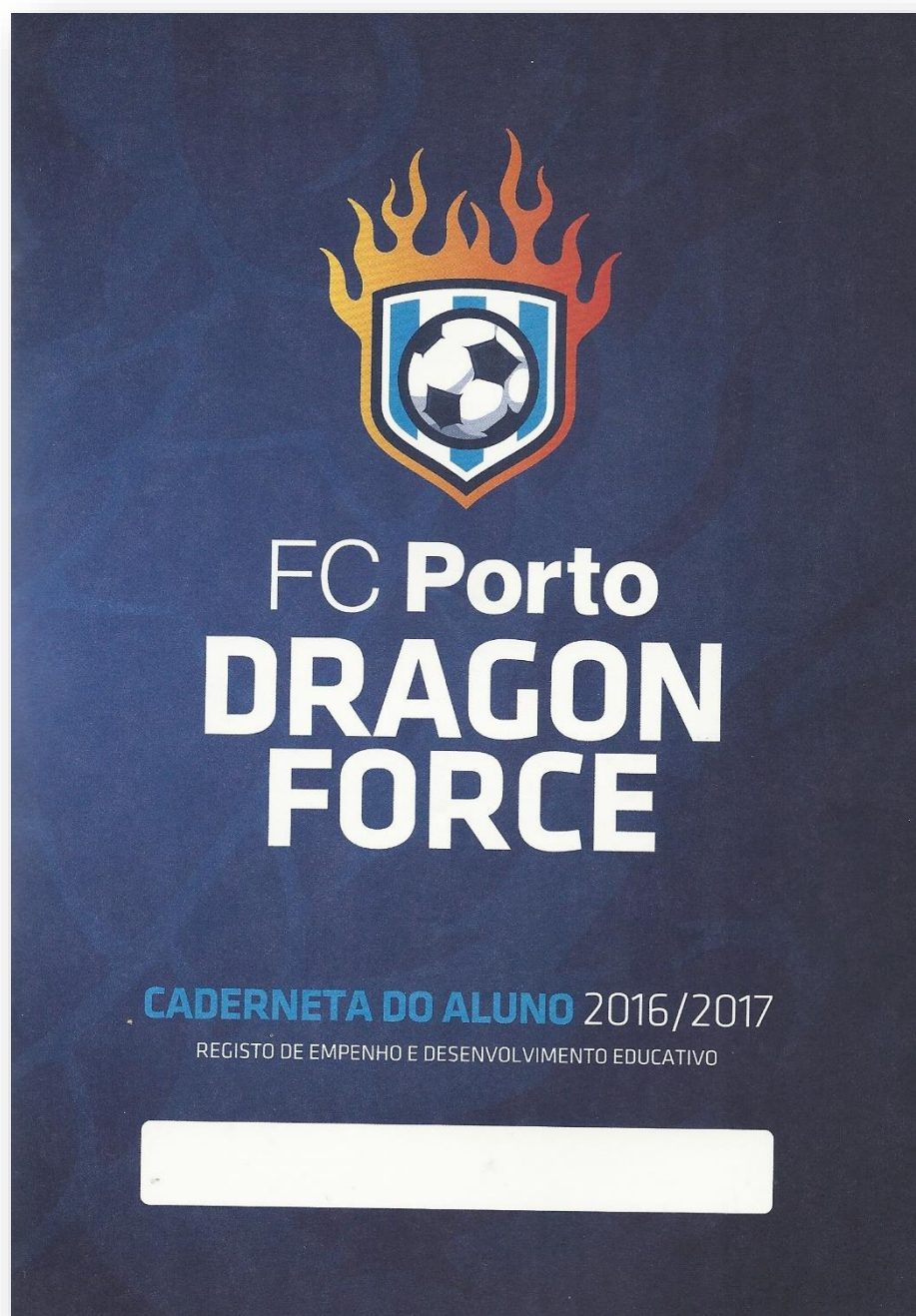
Anexo 8 – Texto sobre o K

“Um pedido diferente”

Não há nada que se equipare à bênção que é poder trabalhar com crianças. Todos os dias percebo a sorte que tenho e sou agradecida por a ter e, hoje, ainda mais... No meio de dezenas de miúdos, há sempre alguns que se destacam, seja por bons ou maus motivos; aqueles que decoramos o nome logo na primeira semana em que começamos a interagir com eles, aqueles que nos marcam, nos cativam, muitas vezes, sem querer. O K é um desses meninos. Talvez tenha sido pela invulgaridade da sua graça que facilmente o guardei na minha mente, talvez tenha sido pela sua cara “bolachuda”, talvez tenha sido pela meiguice da sua voz, talvez tenha sido pelo toque de carinho quando me pedia, em desespero, que não contasse as suas desventuras ao Mister... Talvez tenha sido por tudo isto e muito mais! O que é certo é que ele é diferente e desperta em mim algo que nunca havia experienciado: um afeto, um sentimento, uma preocupação, um olhar, que em tudo se assemelha aos que a minha mãe me mostra. Sim, o K desperta o meu lado maternal e nunca pensei que isso me fizesse sentir tão bem. Hoje, em reunião com o Mister, o pai e um tio do K, onde se debatia o seu percurso escolar um tanto falhado, consegui ver nos olhos do pai dele tantos sentimentos... Todos bons! Percebi que, no meio de uma vida um pouco desafortunada, o K tinha sorte com o pai que tem. Havia tanto amor, tanta preocupação, tanta necessidade de sucesso na vida do seu filho, nos olhos, nas palavras, nas atitudes daquele homem humilde que não deseja mais do que a felicidade do seu pequeno (grande) menino. Estremeci quando o costa-marfinense, senhor F, nos contou que havia emigrado para França pelo seu filho, para lhe dar todas as possibilidades que ele, talvez, gostaria de ter tido. Percebi que o amor por um filho quebra fronteiras e faz perto o longe quando o perigo é eminente. Quando esta “quebra escolar” do K começou, tive uma conversa com ele para perceber “os porquês”, visto que, a meu ver, há sempre um motivo, ou vários, para uma criança ceder e ser engolida pelas circunstâncias da vida. Em partes do diálogo, o K optou, mal ou bem, por culpar a mãe por certos desajustes que contemplam a sua vida escolar. Tentei, certa ou erradamente, desculpar a sua progenitora, incentivando-o de que era capaz de melhorar o seu próprio caminho sem certas facilidades que, talvez, grande parte das outras crianças têm. Contudo, hoje o K fez diferente. Manteve-se, praticamente, a conversa toda calado, envolvido nas palavras de todos e nos seus próprios pensamentos. Eu estive igual, dando o meu parecer quando me era pedido

e/ou necessário, pois estive mais preocupada em observar o K. Não conseguia desviar os olhos dele, do seu olhar, e postura cabisbaixos, daqueles olhos e boca que engoliam lágrimas ansiosas por cair; e quando alguma, teimosa, fugia, ele levava, de imediato, a mão à face e sacudia-a, como se de um inseto se tratasse. No final da conversa, o Mister perguntou ao K: “Queres dizer ou pedir alguma coisa?”, ele abanou com a cabeça negativamente. O pai insistiu: “Diz, filho. Podes falar, dizer o que quiseres.”. O K encolheu os ombros, levantou a cabeça, olhou o pai e a seguir o Mister e disse: “Eu gostava de jogar a avançado, Mister.” ... Posso dizer que, naquele momento, o meu mundo desabou e juntei-me ao K na luta para manter as lágrimas dentro dos olhos. Tinha sido muito mais fácil para aquele miúdo de 13 anos culpar, com já havia feito, a mãe, a professora, a vida que leva... Mas não. Ele apenas pediu para mudar de posição e colocou toda a sua humildade, mas também grandiosidade, em meia dúzia de palavras. Não sabia o que sentir naquele momento: se tristeza pela vida difícil que aquela criança já leva, se orgulho por ser um dos “meus meninos” e ter uma atitude tão adulta como muitos deveriam ter. Hoje o K fez diferente. Hoje o K despiu a pele de menino e foi um homem de palmo e meio, um homem humilde, de respeito, que só queria ser avançado.

Anexo 9 - Capa da Caderneta do Aluno Dragon Force



Anexo 10 - “Identificação”: Página 4, Caderneta do Aluno Dragon Force

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____

Morada: _____

Telf.: _____

Cód. Postal: _____

Local de nascimento: _____

Data de nascimento: _____

Nacionalidade: _____

Filho de: _____

Profissão: _____

E de: _____

Profissão: _____

IDENTIFICAÇÃO DO ENCARREGADO DO EDUCAÇÃO

Nome: _____

Morada: _____

Telf.: _____

Cód. Postal: _____

E-mail: _____

Assinatura do encarregado de educação: _____

Anexo 11 - “Grelha Mensal”: Páginas 27 e 28, Caderneta do Aluno Dragon Force

GRELHA MENSAL – ACOMPANHAMENTO ESCOLAR (4 E 5 ANOS)

**O TEU PROFESSOR DEVE PREENCHER ESTA TABELA CONSOANTE
O QUE OBSERVA MENSALMENTE.**

A tua avaliação será baseada no seguinte:



Muito Bom



Suficiente



Insuficiente

Estes dados serão verificados pelo teu Treinador.

ESCOLA ← → DRAGON FORCE

	SET.	OUT.	NOV.	DEZ.	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	MAI.	JUN.
COMPORTAMENTO										
TRABALHOS										
ASSIDUIDADE										
PONTUALIDADE										
EMPENHO										
RUBRICA DO PROFESSOR										

Eu, Encarregado de Educação, do Aluno

autorizo o Professor a preencher esta informação.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: _____

GRELHA MENSAL - ACOMPANHAMENTO ESCOLAR (4 E 5 ANOS)

**O TEU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DEVE PREENCHER ESTA TABELA
CONSOANTE O QUE OBSERVA MENSALMENTE.**

A tua avaliação será baseada no seguinte:



Muito Bom



Suficiente



Insuficiente

Estes dados serão verificados pelo teu Treinador.

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO ← → DRAGON FORCE

	SET.	OUT.	NOV.	DEZ.	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	MAL.	JUN.
COMPORTAMENTO										
TRABALHOS										
AUTONOMIA										
RUBRICA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO										

Anexo 12 - “Grelha Mensal”: Páginas 29 e 30, Caderneta do Aluno Dragon Force

GRELHA MENSAL – ACOMPANHAMENTO ESCOLAR (6 – 14 ANOS)

O TEU PROFESSOR DEVE PREENCHER ESTA TABELA, NUMA ESCALA DE 0 A 5, EM QUE 0 CORRESPONDE A MUITO MAU E 5 A MUITO BOM, CONSOANTE O QUE OBSERVA MENSALMENTE.

Estes dados serão verificados pelo teu Treinador.

ESCOLA ← → DRAGON FORCE

	SET.	OUT.	NOV.	DEZ.	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	MAI.	JUN.
COMPORTAMENTO										
TPC										
ASSIDUIDADE										
PONTUALIDADE										
EMPENHO										
AUTONOMIA										
RUBRICA DO DIRETOR DE TURMA										

Eu, Encarregado de Educação, do Aluno

autorizo o Professor a preencher esta informação.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: _____

GRELHA MENSAL - ACOMPANHAMENTO ESCOLAR (6 – 14 ANOS)

O TEU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DEVE PREENCHER ESTA TABELA, NUMA ESCALA DE 0 A 5, EM QUE 0 CORRESPONDE A MUITO MAU E 5 A MUITO BOM, CONSOANTE O QUE OBSERVA MENSALMENTE.

Estes dados serão verificados pelo teu Treinador.

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO ← → DRAGON FORCE

	SET.	OUT.	NOV.	DEZ.	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	MAI.	JUN.
COMPORTAMENTO										
TPC										
ESTUDO										
AUTONOMIA										
RUBRICA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO										

Anexo 13 - “Grelha de Testes E/Ou Trabalhos”: Página 31, Caderneta do Aluno Dragon Force

GRELHA DE TESTES E/OU TRABALHOS

PERÍODO	DISCIPLINA	RESULTADO

NOTA: no final de cada período escolar deves colar na Caderneta Dragon Force uma fotocópia dos resultados avaliativos.

Anexo 14 - “Reflexão sobre os teus percursos”: Páginas 46 e 47, Caderneta do Aluno Dragon Force

REFLEXÃO SOBRE OS TEUS PERCURSOS

1º PERÍODO

NA ESCOLA:

Tive um bom comportamento na sala de aula:

0 1 2 3 4 5

Realizei com empenho e dedicação as tarefas propostas:

0 1 2 3 4 5

Respeitei os Professores, os Funcionários e os meus colegas de turma:

0 1 2 3 4 5

Cumpri com as regras da Escola:

0 1 2 3 4 5

NO TREINO:

Consegui atingir os objetivos que ambicionava:

0 1 2 3 4 5

Cumpri com as regras estipuladas pela Dragon Force:

0 1 2 3 4 5

Realizei com empenho e dedicação as tarefas propostas:

0 1 2 3 4 5

46

Respeitei os Treinadores, os Funcionários e os meus colegas de equipa:

0 1 2 3 4 5

NO GERAL:

Consegui conciliar todas as atividades em que estive envolvido:

0 1 2 3 4 5

Demonstrei empenho e dedicação nestas atividades:

0 1 2 3 4 5

AS TUAS SUGESTÕES:

Anexo 15 - “Contrato Dragon Force”: Página 8, Caderneta do Aluno Dragon Force

CONTRATO DRAGON FORCE

Entre:

A – CLUBE FORMADOR

Nome do Clube: Futebol Clube do Porto – Dragon Force

B – JOGADOR

Nome: _____

Duração: de 05 de Setembro de 2016 a 29 de Julho de 2017

É celebrado o presente contrato que se regerá pelas seguintes cláusulas:

1. Respeitar o meu treinador;
2. Respeitar e apoiar todos os meus colegas;
3. Respeitar os adversários;
4. Manter-me atento e concentrado em todos os treinos e atividades realizadas;
5. Dar o máximo em todos os treinos e jogos;
6. Dar o máximo para honrar o FC Porto;
7. Entrar nos jogos sempre com pensamento positivo e de vitória;
8. Ter sempre um comportamento de jogador “à Porto”;
9. Manter a Caderneta sempre atualizada;
10. Entregar a Caderneta ao Treinador nas datas indicadas.

Porto, _____ de 2016

(Pelo Treinador)

(Pelo Jogador)

Anexo 16 - Regras das Modalidades: Páginas 10 a 18, Caderneta do Aluno Dragon Force

REGRAS DO FUTEBOL

1. O QUE É O FUTEBOL?

O Futebol é um jogo de equipa, jogado por duas equipas que disputam a bola, utilizando apenas os pés, procurando introduzir a bola na baliza da equipa adversária e evitar que o adversário introduza a bola na sua baliza. Só o guarda-redes pode utilizar as mãos.

2. O QUE É PRECISO PARA JOGAR?

Duas equipas e quatro árbitros. Cada equipa tem 11 jogadores, sendo que um deles é guarda-redes. Para os meninos dos 4 aos 9 anos que começam a jogar futebol, podem utilizar equipas mais pequenas: 3x3, 4x4, 5x5.

3. O CAMPO



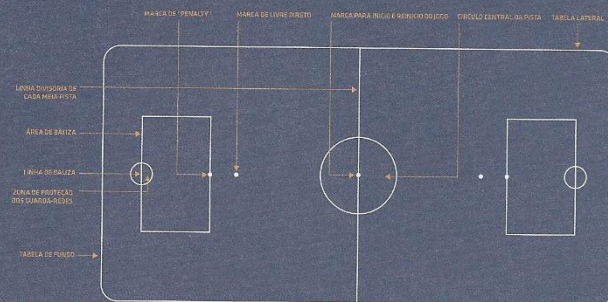
4. REGRAS MAIS IMPORTANTES:

1. Quando jogas não podes empurrar, rasteirar, agarrar, discutir com o árbitro ou jogar a bola com as mãos;
2. O GR só pode agarrar a bola dentro da área;
3. As faltas marcam-se no local onde foram cometidas;
4. Uma falta cometida dentro da grande área marca-se da marca de pénalti;
5. Sempre que inicia ou recomeça o jogo (início, intervalo ou após um golo), a bola começa na marca de meio campo;
6. Sempre que a bola sai pela linha lateral é lançamento para a equipa contrária;
7. Sempre que a bola sai pela linha da baliza:
 1. A) se for enviada pelo jogador que defende é pontapé de canto para a equipa contrária;
 2. B) se for enviada pelo jogador que ataca é pontapé de baliza para o Guarda-Redes da equipa contrária;

REGRAS DO HÓQUEI EM PATINS

OBJETIVO: Duas equipas com cinco jogadores cada, tentam marcar o maior número de golos possível. Os golos são marcados quando a bola, que só pode ser tocada com o stick, atravessa totalmente a linha de golo adversária.

RINQUE



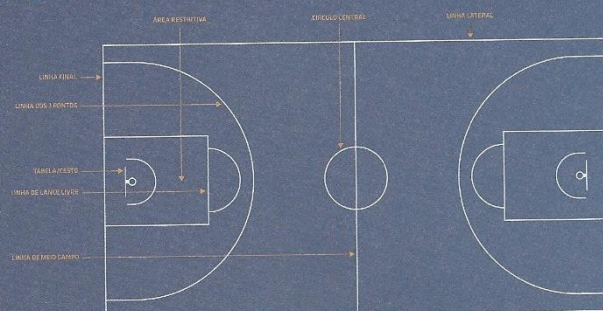
DURAÇÃO: Um jogo de Hóquei em Patins é constituído por 2 partes de 25 minutos. Para os escalões de Benjamins e Escolares uma partida de hóquei em patins é constituída por 4 períodos de 8 minutos cada com a obrigatoriedade de todos os atletas jogarem pelo menos 1 período.

REGRAS DO JOGO: Os jogadores (com exceção do Guarda-Redes) só podem jogar a bola com o stick, não podendo levantar a bola mais de 1,50 metros de altura. Tal como os demais jogadores, o Guarda-redes deve apoiar-se nos seus patins, podendo no entanto - enquanto permanecer na sua área de penalty - ajoelhar-se, sentar-se, deitar-se ou rastejar, podendo deter a bola com qualquer parte do seu corpo ou equipamento de proteção. Não podes jogar a bola com os patins nem agarrar o adversário.

REGRAS DO BASQUETEBOL

OBJETIVO DO JOGO: Marcar no cesto da equipa contrária e evitar que marquem no nosso.

CAMPO



As linhas que delimitam o campo são as linhas finais e as laterais e não as podes pisar se tens a bola na mão ou se estás a driblar. A área restritiva é uma zona onde não podes estar mais de três segundos quando a tua equipa está a atacar. A linha de lance livre e a linha de meio campo são as outras linhas que deves conhecer.

O jogo começa com bola ao ar entre um jogador de cada equipa que têm que tocar a bola para um colega.

Em campo podem estar 5 jogadores de cada equipa.

O jogo terá 2 partes com 2 períodos de 10 minutos cada uma.

Movimentar-se com a bola é permitido mas com algumas condições: podes driblar mas se agarras a bola já não podes continuar a driblar. Podes dar dois passos se recebes a bola em movimento. Podes sempre passar a outro colega da tua equipa. Se a bola sai fora do campo tem que ser reposta em jogo. A reposição é feita atrás da linha por onde saiu, com um passe.

Quando defendes podes colocar-te entre o teu adversário e o cesto, tentando tapar-lhe o caminho ou levantar os braços para lhe dificultar o lançamento. Não podes impedi-lo de avançar tocando-o ou empurrando-o.

REGRAS DO ANDEBOL

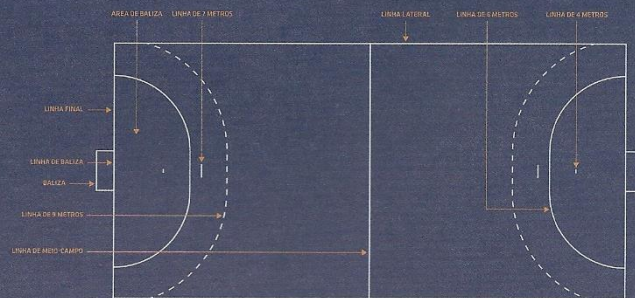
1. O QUE É O ANDEBOL?

O Andebol é um jogo de equipa. Duas equipas disputam a bola para fazerem um remate à baliza com a mão.

2. O QUE É PRECISO PARA JOGAR?

Duas equipas e dois árbitros. Cada equipa tem sete elementos, sendo que um deles é guarda-redes.

3. O CAMPO



4. REGRAS MAIS IMPORTANTES:

1. Quando jogas não podes empurrar, rasteirar, agarrar, discutir com o árbitro ou jogar a bola com os pés.
2. Quanto tens a bola nas mãos não podes: dar mais que 3 passos e permanecer com ela na mão mais que 3 segundos.
3. Só o Guarda-Redes pode estar na sua área. Um jogador de campo

não pode fazê-lo. Dentro da área de Guarda-Redes, este pode defender com todo o corpo, incluindo os pés. Fora da sua área, tem de respeitar as mesmas regras que os outros jogadores.

4. As faltas marcam-se no local onde foram cometidas.

5. COMO JOGAR?

a) Com bola

- deves agarrar bem a bola, quando te passam, para que possas fazer dela o que quiseres;
- deves passar a bola sempre que vejas um colega que está mais próximo da baliza adversária;
- deves driblar em direção à baliza adversária sempre que tenhas espaço livre;
- deves rematar quando estás próximo da baliza e tens força para fazê-lo.

b) sem bola

- deves desmarcar-te em direção à baliza adversária e dar linhas de passe aos teus colegas de equipa.

c) defesa

- deves estar sempre bem enquadrado entre o teu adversário e a tua baliza;
- deves tentar roubar a bola ao teu adversário, sempre que este se encontre a driblar;
- deves evitar que os jogadores da equipa adversária rematem à tua baliza.

REGRAS E HABILIDADES NA NATAÇÃO

Uma vez na piscina...vamos aprender a nadar e a brincar!

A nossa aprendizagem começa logo que entramos na zona da piscina:

1. Devemos utilizar SEMPRE os chinelos e a touca;
2. Devemos passar sempre pelo Chuveiro antes de entrar na água;
3. Devemos respeitar o nosso Professor e cuidar dos materiais e brinquedos que utilizamos;
4. E...devemos levar um grande sorriso porque a aprendizagem vai começar!

OS 4 PRÍNCÍPIOS BÁSICOS DA NATAÇÃO



Vamos Treinar 4 Habilidades Motoras

1. EQUILÍBRIO

Esta habilidade está relacionada com a colocação dos nossos braços, a posição do corpo na água e o trabalho eficaz das pernas. Vamos aprender a “estar” e a “movimentar-nos” dentro de água, através de 4 situações de equilíbrio:

- a) Vertical
- b) Dorsal (flutuação)
- c) Ventral (flutuação)
- d) Rotações

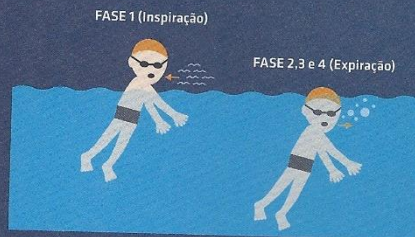
ADAPTAÇÃO E AMBIENTAÇÃO



2. RESPIRAÇÃO

Vamos aprender a respirar de forma a controlarmos o nosso oxigênio e não nos cansarmos. Para isso é fundamental aprendermos a fazer bolinhas na água! **ATENÇÃO:** é proibido colocar as mãos no nariz!

- a) Expirar pela boca e pelo nariz
- b) Inspirar pela boca



3. PROPULSÃO

Vamos treinar a nossa propulsão, que é a nossa capacidade para nos deslocarmos na água gastando o mínimo possível de energia, através dos nossos apoios:

- a) Propulsão de pernas
- b) Propulsão de braços
- c) Sincronização de pernas e braços
- d) Saltos para a água

3. INICIAÇÃO DOS NADOS



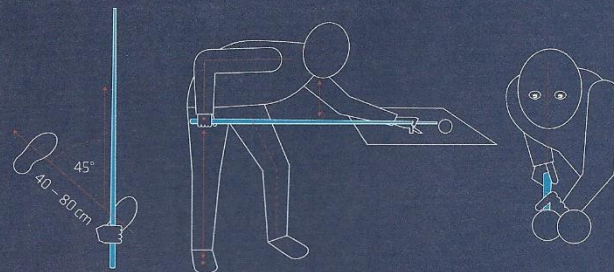
4. MANIPULAÇÃO

Vamos aprender a perceber como podemos utilizar os brinquedos e os materiais de apoio em meio aquático e a utilizá-los como uma ajuda na nossa aprendizagem:

- a) Lançamento
- b) Receção
- c) Batimento

REGRAS DO BILHAR

Imaginemos que o jogador é destro, assim temos os pés ligeiramente abertos (± 0.5 m), 45 graus em relação ao bilhar e a direção pretendida.



O corpo com os joelhos ligeiramente fletidos e tronco dobrado ± 60 graus (este valor é \pm a média entre os 45 e 90 graus possíveis). O braço direito segura o taco ± 10 cm da parte inferior e a mão esquerda fazendo uma argola com os dedos indicador e polegar segura a parte de cima do taco ± 15 cm da parte de cima.

Quando em posição o corpo deve ter:

Perna, braço e olho direitos completamente alinhados na direção pretendida.

Anexo 17 - “Espaço Aberto”: Página 23, Caderneta do Aluno Dragon Force

ESPAÇO ABERTO

O Espaço Aberto é um local que podes e deves frequentar livremente durante a semana, antes ou depois do treino. Pretendemos que este espaço seja um local confortável e divertido, onde possas ocupar o teu tempo livre a aprender.

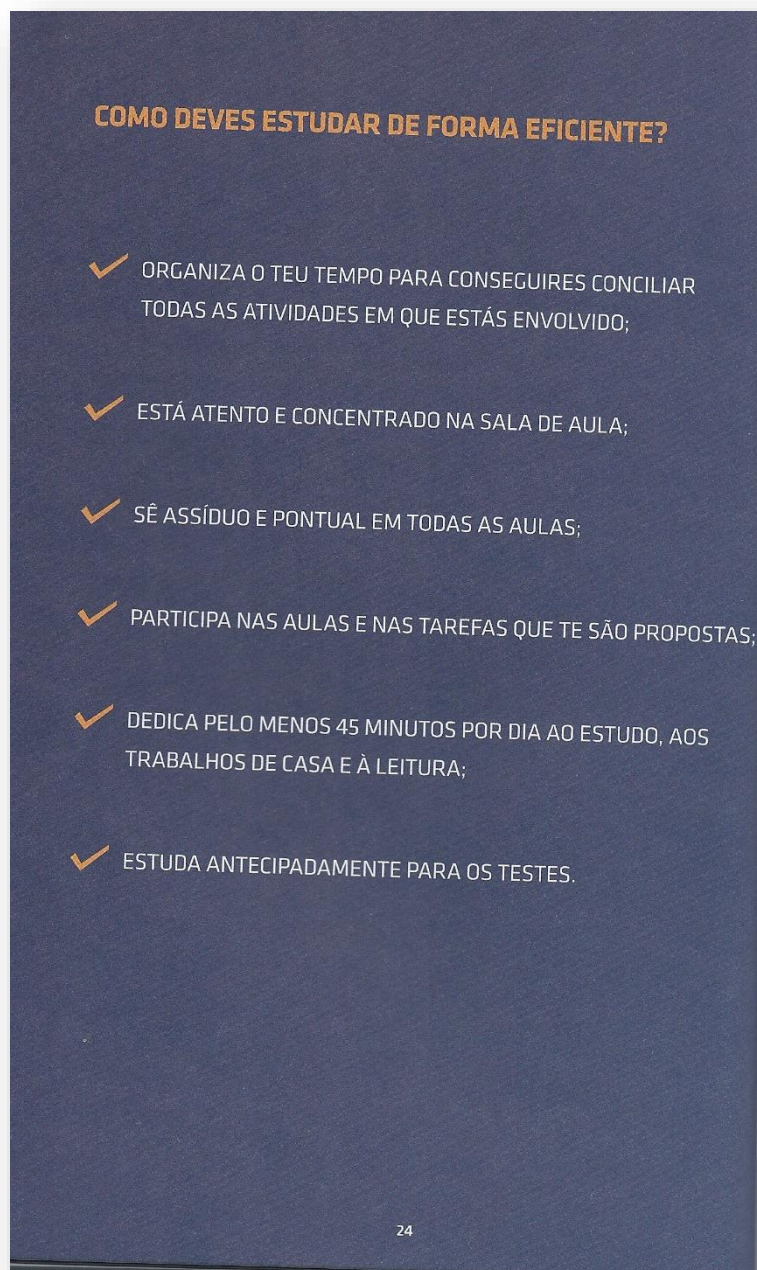
JÁ CONHECES AS NOSSAS AÇÕES EDUCATIVAS?

SETEMBRO	DRAGON FORCE: CRIAR IDENTIDADE. CRIAR IDENTIFICAÇÃO
OUTUBRO	MUNDO DO DESPORTO: EXPECTATIVAS E AMBIÇÕES
NOVEMBRO	O MUNDO DA ESCOLA E DOS SABERES ESCOLARES
DEZEMBRO	COOPERAÇÃO E PARTILHA: A FAMÍLIA NO ESPAÇO ABERTO
JANEIRO	EDUCAÇÃO, CIDADANIA E DIVERSIDADE
FEVEREIRO	SENTIMENTOS: AMIZADE, AMOR, AFETO
MARÇO	SABERES ESCOLARES: APRENDER DE FORMA DIVERTIDA
ABRIL	MULTIMÉDIA: O MUNDO DA INFORMÁTICA
MAIO	MEIO AMBIENTE: VAMOS PROTEGER O MUNDO QUE NOS RODEIA
JUNHO	PROJETAR-SE NO FUTURO – “OS MEUS PERCURSOS”

Ao participares nas dinâmicas do Espaço Aberto pretendemos que reconheças diversas áreas que vão para além do desporto - o ambiente, a informática e o respeito pelo outro. Damos-te espaço para estares em grupo e realizares atividades em conjunto, permitindo que assim possas comunicar e desenvolver o teu espírito crítico e reflexivo sobre diversas temáticas.

No Espaço Aberto estará sempre presente um Mediador Socioeducativo, que te vai acompanhar em todas as ações.

Anexo 18 - “Como deves estudar de forma eficiente”: Página 24, Caderneta do Aluno Dragon Force



Anexo 19 - “Informação para os diretores de turma”: Página 26, Caderneta do Aluno Dragon Force

INFORMAÇÃO PARA OS DIRETORES DE TURMA

A Escola Dragon Force procura a formação integral dos alunos, sendo o desporto uma via para a aquisição de outros saberes, para a estimulação da aprendizagem, para a promoção de indivíduos competentes, cidadãos atentos.

Ambicionamos estabelecer uma ligação entre todos os intervenientes que têm influência no processo formativo dos jovens.

O contacto com a Escola, particularmente com o Diretor de Turma, revela-se muito importante para a Dragon Force e seus alunos. Procuramos ao longo do ano letivo manter o contacto, com o objetivo de partilhar informações pertinentes com todos os intervenientes no processo educativo do aluno.

De forma concreta, solicitamos que o Diretor de Turma preencha a grelha de acompanhamento escolar no final de cada mês. Esta grelha destina-se a recolher um conjunto de informações sobre a postura do Aluno na escola.

Para qualquer informação adicional poderá utilizar o espaço destinado à correspondência entre o estabelecimento de ensino e a escola Dragon Force

Através do trabalho realizado entre as diversas áreas procuramos desenvolver um acompanhamento personalizado, efetivo e consistente às várias componentes que integram o percurso do nosso aluno.

Anexo 20 - “Informação de Psicologia”: Páginas 53 a 56, Caderneta do Aluno Dragon Force

CONSELHOS AOS ALUNOS

- Procura divertir-te enquanto treinas e jogas.
- Pensa que estás a aprender a jogar, por isso é natural errares. Os grandes jogadores quando tinham a tua idade também cometeram erros.
- Não deixes de tentar, só vais aprender se tentares.
- No dia antes dos jogos ou dos torneios, tenta estar tranquilo e pensa que é apenas uma situação para colocares em prática o que treinaste durante a semana.

DICAS PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Existem muitos tipos de adeptos. Normalmente, no desporto jovem, a maioria dos adeptos é composta por encarregados de educação dos jogadores e por isso é normal que defendam com “unhas e dentes” a equipa do seu educando. No entanto, quando ele não joga acabam por cometer alguns excessos que podem envergonhar e inibir o próprio aluno. É necessário entender que quando estamos na bancada a ver o jogo geralmente só vemos aquilo que nos interessa. Deixamos alguns exemplos de pensamentos que normalmente surgem e que gostaríamos que reflectisse sobre eles:

- O meu educando nunca falha;
- Se não joga o treinador não presta;
- Se joga o treinador é bom;
- Se for substituído o treinador volta a não prestar;

- O jogador que joga na mesma posição que o meu educando é muito fraco;
- Se a equipa ganha e o meu educando jogou está tudo bem;
- Se a equipa perde e o meu educando jogou foi porque não lhe passaram a bola ou porque toda a equipa é fraca, menos o meu educando;
- Se a equipa ganha e meu educando não jogou foi sorte;
- Se a equipa perde e o meu educando não jogou foi "bem-feito".

CONSELHOS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO:

- Sempre que possível esteja presente nas competições.
- Encoraje o seu educando a respeitar as regras.
- Dê um bom exemplo, através de um relacionamento amigável com os pais e acompanhantes dos adversários.
- Aplauda o "fair-play", independentemente de quem o realiza.
- Ajude a conciliar o desporto com atividade escolar, colocando a escola em primeiro plano.
- Adote um comportamento respeitador e comedido perante as vitórias e as derrotas e ajude o seu educando a assumir semelhante atitude.
- Não force o seu educando a participar de qualquer atividade que ele não queira.

- Não comente publicamente de forma depreciativa o comportamento dos jogadores, treinadores, árbitros e de outros pais.
- Procure não interferir de modo algum no trabalho do treinador.
- Não interfira no treino.
- Tente que o seu educando leve a garrafa de água no início do treino.
- Não dê indicações nem orientações.
- Não critique excessivamente o resultado alcançado pelo seu educando.
- Tenha cuidado com as expectativas exageradas quanto ao futuro do seu educando como jogador.
- Não alimente, com elogios fáceis, o aparecimento de atitudes de orgulho e vaidade.
- Não proíba a prática desportiva, como forma de castigo, em particular face aos maus resultados escolares.
- Nunca incentive de forma exagerada a combatividade e a agressividade, durante as competições.
- Reconheça sempre os esforços do seu educando, por menores que sejam.

LEMBRE-SE SEMPRE QUE O SEU EDUCANDO PRECISA DO SEU APOIO E DA SUA COMPREENSÃO. PENSE NO SEU EDUCANDO COMO UMA CRIANÇA E NÃO COMO “O MEU FILHO JOGADOR”.

Anexo 21 - “Direitos e Deveres dos Alunos na Escola Dragon Force”: Páginas 78 e 79, Caderneta do Aluno Dragon Force

DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS NA ESCOLA DRAGON FORCE

DIREITOS DOS ALUNOS:

- 1.** SER TRATADO COM RESPEITO, TOLERÂNCIA E DIGNIDADE POR PARTE DE TODOS OS INTERVENIENTES EM QUAISQUER ATIVIDADES DRAGON FORCE.
- 2.** VER GARANTIDA A SUA SEGURANÇA NO INTERIOR DAS INSTALAÇÕES NOS HORÁRIOS E ESPAÇOS PARA SI ESTIPULADOS.
- 3.** USUFRUIR DE UM PROCESSO DE ENSINO QUE PROMOVA O DESENVOLVIMENTO DAS SUAS CAPACIDADES DESPORTIVAS, INTELECTUAIS, SOCIAIS E MORAIS.
- 4.** VER RESPEITADAS AS SUAS CAPACIDADES E O SEU POTENCIAL EVOLUTIVO DURANTE O PROCESSO DE ENSINO.
- 5.** DISPOR DO APOIO E DA INTERVENÇÃO DO SEU TREINADOR PARA POTENCIAR O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM TODOS OS CONTEÚDOS DE CADA ATIVIDADE.
- 6.** USUFRUIR DO APOIO DO DEPARTAMENTO MÉDICO, DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E DO DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO SEMPRE QUE TAL FOR NECESSÁRIO.
- 7.** SER INFORMADO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DRAGON FORCE, ATRAVÉS DOS CANAIS COLOCADOS AO SEU DISPOR: CORREIO ELECTRÓNICO E PLACARDS.

DEVERES DOS ALUNOS:

- 1.** TRATAR SEMPRE COM RESPEITO, TOLERÂNCIA E DIGNIDADE TODOS OS INTERVENIENTES EM QUAISQUER ATIVIDADES DRAGON FORCE.
- 2.** UTILIZAR OS BALNEÁRIOS PARA TROCAR DE ROUPA E PARA HIGIENE PESSOAL, EM PERÍODOS ANTERIORES E POSTERIORES À PRÁTICA QUE NÃO DEVEM EXCEDER OS 20 MINUTOS.
- 3.** USAR OS MATERIAIS DE TREINO APENAS COM A AUTORIZAÇÃO DO SEU TREINADOR E NOS ESPAÇOS INDICADOS PARA TAL.
- 4.** EQUIPAR-SE SEMPRE COM O KIT DRAGON FORCE RESPEITANDO AS REGRAS DE SEGURANÇA E HIGIENE, SENDO POR ISSO OBRIGATÓRIO O USO DE CALÇADO APROPRIADO NO TREINO E NOS CHUVEIROS.
- 5.** OS ALUNOS DEVEM UTILIZAR DA FORMA MAIS ADEQUADA OS MATERIAIS E INSTALAÇÕES À SUA DISPOSIÇÃO. CASO DANIFIQUEM MATERIAL OU EQUIPAMENTO, POR USO INADEQUADO, SERÃO RESPONSABILIZADOS.
- 6.** ABANDONAR AS INSTALAÇÕES APENAS COM A AUTORIZAÇÃO DO SEU ENCARGADO DE EDUCAÇÃO OU ACOMPANHADOS POR PESSOAS AUTORIZADAS.
- 7.** MANTER-SE INFORMADO SOBRE AS ATIVIDADES DRAGON FORCE, COMUNICADAS PELO TREINADOR, CORREIO ELECTRÓNICO OU PLACARDS.

Anexo 22 - “Direitos e Deveres dos Encarregados de Educação”: Páginas 80 e 81, Caderneta do Aluno Dragon Force

DIREITOS E DEVERES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

DIREITOS:

- 1.** SER TRATADO COM RESPEITO, TOLERÂNCIA E DIGNIDADE POR PARTE DE TODOS OS INTERVENIENTES EM QUAISQUER ATIVIDADES DRAGON FORCE.
- 2.** ACEDER ÀS INSTALAÇÕES, BEM COMO ASSISTIR ÀS ATIVIDADES DO SEU EDUCANDO NOS ESPAÇOS DESTINADOS PARA ESSE FIM.
- 3.** ACEDER AO BALNEÁRIO PARA AUXILIAR O SEU EDUCANDO, NO CASO DOS ALUNOS COM IDADES COMPREENDIDAS ENTRE OS 4 E OS 6 ANOS.
- 4.** SER INFORMADO DE QUAISQUER ALTERAÇÕES AO NORMAL FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES DRAGON FORCE.
- 5.** EXPOR DÚVIDAS OU PEDIR ESCLARECIMENTOS PERTINENTES RELATIVOS AO SEU EDUCANDO, DEVENDO PARA TAL DIRIGIR-SE AO RESPONSÁVEL DA ESCOLA.
- 6.** SER INFORMADO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DRAGON FORCE, ATRAVÉS DOS CANAIS COLOCADOS AO SEU DISPOR: COMUNICADO, CORREIO ELECTRÓNICO OU PLACARDS.

DEVERES:

- 1.** TRATAR COM RESPEITO, TOLERÂNCIA E DIGNIDADE TODOS OS INTERVENIENTES EM QUAISQUER ATIVIDADES DRAGON FORCE.
- 2.** MANTER ATUALIZADO O PAGAMENTO DAS MENSALIDADES DO SEU EDUCANDO SOB PENA DO ALUNO NÃO PODER PARTICIPAR NO TREINO.
- 3.** INFORMAR OS RESPONSÁVEIS DO DRAGON FORCE SOBRE QUAISQUER QUESTÕES DE SAÚDE QUE POSSAM CONDICIONAR A PARTICIPAÇÃO DO SEU EDUCANDO NAS ATIVIDADES.
- 4.** INFORMAR OS RESPONSÁVEIS DA ESCOLA DRAGON FORCE EM CASO DE DESISTÊNCIA DO ALUNO.
- 5.** RESPONSABILIZAR-SE POR QUALQUER DANO MATERIAL CAUSADO PELA INADEQUADA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS POR PARTE DO ALUNO.
- 6.** NÃO PERTURBAR OU INTERFERIR DE FORMA ALGUMA, DIRETA OU INDIRETAMENTE (ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS), COM O DESENVOLVIMENTO E FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES, SEJAM TREINOS, PALESTRAS, JOGOS, TORNEIOS OU OUTROS.
- 7.** ESTIMULAR O SEU EDUCANDO NO CUMPRIMENTO DOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO ALUNO DRAGON FORCE.
- 8.** MANTER-SE INFORMADO SOBRE AS ATIVIDADES DRAGON FORCE.

Anexo 23 - Informação Nutricional: Páginas 62 a 67, Caderneta do Aluno Dragon Force

NÃO DIGAS QUE NÃO GOSTAS SEM ANTES PROVARES!

Só podes dizer aos teus pais que não gostas de algum alimento depois de o provares 7 vezes! Escreve abaixo os alimentos que menos gostas e pinta a estrela sempre que os provares. Só quando as estrelas estiverem todas pintadas é que podes dizer aos teus pais que não gostas desse alimento.

Alimento

Nº de Provas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


O NOSSO COMPROMISSO

Eu, _____ comprometo-me a cumprir as recomendações dadas pela/o Nutricionista Dragon Force para crescer forte, saudável e jogar com o poder do Dragão!

ATIVIDADES EDUCATIVAS

1. "CARIMBO ENERGÉTICO"

Como atleta, antes dos treinos e jogos, precisas de energia. Só que nem todos os alimentos têm "energia de qualidade". Esta "energia de qualidade" é uma energia que vem dos Hidratos de Carbono (que não são açúcar), enquanto a "energia sem qualidade" vem do açúcar e da gordura. O açúcar e a gordura, ao contrário do que se diz, não são positivos para o teu rendimento dentro do campo, são até bem prejudiciais. Por isso, damos-te a missão de carimbares (desenhares por cima) os seguintes alimentos com o carimbo da "Energia de Qualidade" (EQ) ou com o carimbo da "Energia Sem Qualidade" (ESQ).

EQ vs ESQ		
		
Pão de Centeio (1 unidade)	Cereais açucarados (30g)	Bolachas Maria (4 unidades)
130 Kcal	117 Kcal	111 Kcal
1,1 g de açúcar	8,6 g de açúcar !	5,8 g de açúcar !
0,4 g de gordura	1,3 g de gordura	2,8 g de gordura





**Fiambre de Peru
(2 fatias)**

34 Kcal

0,5 g de açúcar

1,2 g de gordura



**Queijo light
(1 unidade)**

37 Kcal

0 g de açúcar

2,2 g de gordura



**Creme de Chocolate
(1 colher de sopa)**

80 Kcal

8,3 g de açúcar

4,7 g de gordura



**Batatas Fritas
(30g)**

158 Kcal

0g de açúcar

12 g de gordura



**Barritas de Cereais
açucaradas
(1 unidade)**

105 Kcal

6,8 g de açúcar

3,5 g de gordura

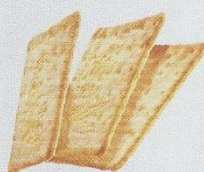


**Barrita de Cereais
integrais
(1 unidade)**

93 Kcal

5,8 g de açúcar

1,7 g de gordura



**Bolachas de Água e Sal
(5 bolachas)**

141 Kcal

0,9 g de açúcar

7 g de gordura



**Pão de Mistura
(1 unidade)**

125 Kcal

0,9 g de açúcar

0,3 g de gordura



**Croissant
(1 unidade)**

291 Kcal

30 g de açúcar

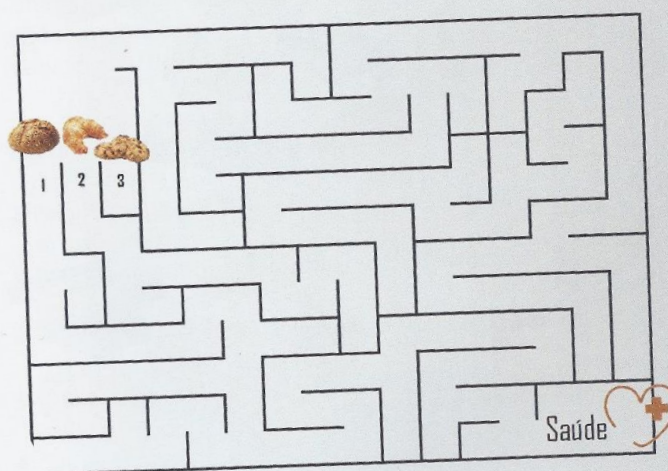
17 g de gordura

2. "LABIRINTO DA SAÚDE"

Nem todos os caminhos vão dar a um estado de Saúde. Por isso, de seguida, escolhe aquele ou aqueles que contêm alimentos que te ajudam a chegar lá.

Qual dos caminhos é o melhor?

1. CAMINHO DO PÃO
2. CAMINHO DO CROISSANT
3. CAMINHO DAS BOLACHAS



4. "NUTRIFORCE - O ÁRBITRO DA TUA ALIMENTAÇÃO"



Pinta de azul ou vermelho os cartões (quadrinhos) que estão à frente das frases, consoante aches que o NutriForce daria um cartão azul (verdadeiro) ou um cartão vermelho (falso):

1. Já como sopa ao almoço na escola, por isso não preciso de comer ao jantar.
2. Posso beber Ice Tea todos os dias, "porque na realidade é só chá".
3. Não preciso de comer peixe porque vou buscar a proteína que preciso à carne.
4. Posso repetir o prato ao almoço e ao jantar porque, como sou atleta, gasto muita energia.
5. Estou em fase de crescimento, por isso devo beber leite e iogurtes (magros) todos os dias.
6. Sou magro e jogo bem, por isso não tenho de ter cuidado com a minha alimentação.
7. Os bolos "caseiros" não fazem mal, por isso posso comê-los à vontade.
8. Como legumes na sopa, por isso não preciso de comer legumes no prato.

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Anexo 24 - Atividades: Páginas 9, 19, 20 e 21, Caderneta do Aluno Dragon Force

ATIVIDADE EDUCATIVA

CONHECES OS SÍMBOLOS DA ESCOLA DRAGON FORCE?

Faz a correspondência correta.

ANDEBOL



BILHAR



BASQUETEBOL



FUTEBOL



NATAÇÃO



HÓQUEI EM PATINS



ATIVIDADE EDUCATIVA

CONHECES OS MANDAMENTOS DO ALUNO DRAGON FORCE?

Descobre as palavras

D	C	Q	R	A	O	A	C	A	R	E	P	U	S
A	D	L	I	U	B	D	A	E	T	K	O	G	I
A	U	O	T	S	X	A	P	J	U	R	I	U	Q
U	B	V	C	E	I	S	D	E	S	E	Q	R	O
T	B	G	I	N	A	C	A	T	E	S	B	V	A
O	W	R	C	X	A	O	E	I	T	P	O	S	C
N	B	E	R	C	I	R	T	A	V	E	T	B	A
O	G	E	S	T	U	D	O	G	U	I	E	G	N
M	U	C	T	U	A	I	T	S	T	T	E	E	I
I	I	V	A	D	T	E	S	D	E	O	R	I	G
A	T	R	P	O	R	T	O	T	I	T	V	O	A
B	O	V	U	E	D	T	H	L	T	B	G	N	M
H	R	B	O	L	A	C	B	T	O	I	I	B	I
S	S	V	R	I	P	A	I	X	A	O	U	T	G
A	T	C	T	E	S	T	O	B	U	P	I	S	B

ESTUDO

RESPEITO

PAIXÃO

AUTONOMIA

IMAGINAÇÃO

SUPERAÇÃO

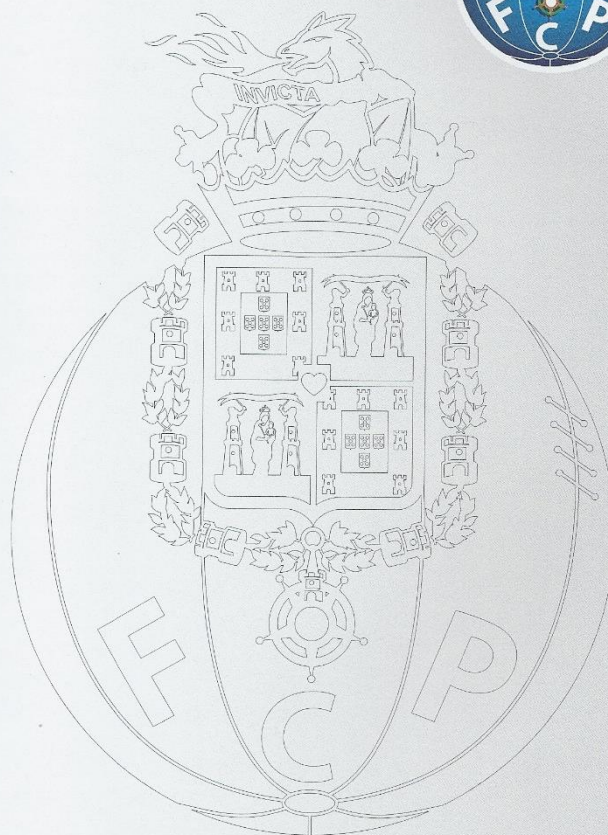


TU TENS O PODER DO DRAGÃO!



ATIVIDADE EDUCATIVA

PINTA O SÍMBOLO DO FUTEBOL
CLUBE DO PORTO.



Anexo 25 – Plano Semanal



PLANO SEMANAL – ESPAÇO ABERTO

Escola:	<input type="text"/>	Época:	<input type="text"/>
Mediador:	<input type="text"/>	Semana:	<input type="text"/>

Enumerar as atividades para esta semana.

Anexo 26 – Relatório Semanal



Relatório Semanal – Espaço Aberto

Escola:

Época:

Mediador:

Semana:

1) Atividades/Dinâmicas planeadas:

2) Atividades/Dinâmicas realizadas:

3) Atividades/Dinâmicas planeadas e não realizadas:

4) Acompanhamento – Equipas de Competição:

5) Acompanhamento – Jovens Sinalizados:

6) Limitações/Constrangimentos:

7) Observações:

8) Fotos:

Anexo 27 – Registo de Presenças



**REGISTO DE PRESENÇAS
ESPAÇO ABERTO**

DIA/MÊS: _____

	NOME	EQUIPA	DINÂMICA	
			ATIVIDADES	PRESENÇA
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				